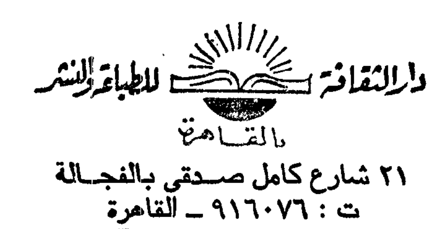
التعليم الثانوى

الواقع - والمستقبل

دكتور
سعيد إسماعيل على
كلية التربية - جامعة عين شمس

١٣٧٩ هـ - ١٩٧٩ م



٢١ شارع كامل صدقى بالفجالة
ت : ٩١٦٠٧٦ - القاهرة

مقدمة

فكرة هذه الدراسة ، كلفت بها من قبل اللجنة الموقرة التى أخذت على عاتقها القيام ببحث شامل عن معلم المرحلة الثانية التى تشمل التعليم الاعدادى والتعليم الثانوى فى جمهورية مصر العربية بالتعاون مع البنك الدولى .

بيد أن الدراسة الحالية ليست هى الدراسة التى قدمتها تماما ، فالحق يقال أنها تبلغ ثلاثة أضعافها على أقل تقدير ، ولعل هذا هو الذى حفزنى إلى إخراجها مطبوعة على هذه الصورة .

ولابد لى أن أسجل هنا الجهد المشكور الذى قام به كل من الزميل الكريم الأستاذ إبراهيم محمد إبراهيم المدرس المساعد بقسم أصول التربية والزميل الكريم الأستاذ مصطفى عبد القادر المعيد بنفس القسم فى جمع مادة علمية كبيرة فى هذا المجال استعنت بجزء منها فى كتابة الدراسة .

وإنى إذ أقدم هذه الدراسة لأتمنى أن تتاح لى الفرصة فيما بعد إذا قدر لها أن يعاد نشرها لإنمائها وتطويرها حيث لابد لى من الاقرار بأن موضوعا بهذا الاتساع يحتاج دائما إلى النمو والتطوير لملاحقة جوانبه المختلفة .

الفهرست

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة
٧ ـ الازدواجية بين الثقافة العامة والثقافة المهنية .	١١٠
٨ ـ المناهج وقضية المضمون	١١٢
٩ ـ المعلم	١١٣
١٠ـ الاهدار	١١٦
سادسا ـ فى سبيل الاصلاح والتطوير	١١٩
١ ـ ليس للقلة .. وإنما للجميع	١١٩
٢ ـ صيغ جديدة لتعليم المرحلة الثانية . . .	١٢٠
٣ ـ محتوى التعليم	١٣٢
٤ ـ خبرة العمل كمقوم أساسى فى التعليم الثانوى .	١٣٥
٥ ـ الدور القيادى فى خدمة وتطوير المجتمع المحلى على وجه الخصوص والمجتمع القومى على وجه العموم	١٣٩
٦ ـ مواجهة مشكلات التعليم الفنى	١٤٢
٧ ـ البناء القيمى كظهير للتعليم	١٤٧

القسم الأول

الابعاد المجتمعية للتعليم الثانوى

أهمية دراسة المجتمع بالنسبة للتربية بصفة عامة وللمعلم بصفة خاصة :

إذا كانت سنة الحياة الأساسية التي لا تبديل لها القاضية بأن يولد كل عضو من أعضاء المجتمع ثم يموت تحدد لنا ضرورة التربية[1] ، فإنها في الوقت نفسه تؤكد لنا أن هذه التربية لابد أن تكون في أسسها وأهدافها ومحتواها وأساليبها وفلسفتها مستمدة من المجتمع ، ذلك أن ما يكون حقيقة أي مجتمع ، ليس هو الذوات الآدمية التي يتكون منها ، وإنما فيما تحمله هذه الذوات من قيم واتجاهات وعادات العمل والتفكير ، وطرق التعامل ومستويات الآمال والطموح والمعايير وطرق التذوق والحقائق والمعلومات . . إلى غير ذلك من مكونات ما نطلق عليه اسم « الثقافة » . وإذا كان وجود المجتمع متوقف كما هو الحال في الحياة البيولوجية على النقل ، فهو كذلك بالنسبة للثقافة .

ومن هنا جعل التفكير المعاصر دراسة المجتمع من أهم ما ينبغي لكل مواطن أن يحيط به ، وهو نفسه الذي يجعل هذه الدراسة مما ينبغي أن تقوم على أسس علمية . وإذا كانت دراسة المجتمع مهمة على الاطلاق ، فان هذه الدراسة أوجب في الأهمية وأشد ضرورة وإلحاحا في البلاد حديثة النمو ، هذه البلاد التي حال الاستعمار والاستبداد والجهل والتمسك بالقديم ، وبين السير في طريق التطور والمدنية الحديثة مدة طويلة ، وخرجت من هذا كله بعد الحرب العالمية الثانية مثقلة بالمشكلات الاجتماعية ومتخلفة باقتصادياتها ، وأصبح لزاما عليها أن تعمل جاهدة على تعويض ما فاتها وحل مشكلاتها والسير بخطى سريعة للنهوض بمرافقها . ولكي يتحقق لهذه البلاد ذلك ، لابد من أن يتوافر أفرادها على

---

(١) جون ديوي : الديمقراطية والتربية ، ترجمة متى عقراوي وزكريا ميخائيل ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٥٤ ، ص ٢

دراسة ظروفها وتحديد حجم مشكلاتها وتقدير إمكانياتها تمهيدا للنهضة الشاملة التى ترجوها وفق الأهداف التى ترسمها لنفسها .

وإذا كانت هذه الدراسة ضرورية لتربية المواطن بصفة عامة ، فهى أكثر ضرورة بالنسبة للمعلم بحكم موقعه القيادى للاعتبارات الآتية[1] :

— أن المعلمين يضمون فيما بينهم كافة التخصصات العلمية والفنية الموجودة فى الحياة العامة ، فما من مشكلة اجتماعية إلا وأساسها العلمى والاجتماعى عند بعضهم بحكم دراساتهم المتنوعة .

— أنهم بحكم تخصصهم ، يتقنون — أو مفروض أنهم يتقنون — عمليات التوجيه والإرشاد والقيادة والاقناع والتنظيم ، فهذا فنهم .

— أنهم متغلغلون فى أرض الوطن بعيدها وقريبها ، عامرها وغامرها ، مدنها وقراها ، حضرها وباديها ، فحيث لا يوجد طبيب أو محام أو مهندس ، يوجد معلم بالضرورة .

— أن علاقاتهم متصلة بجميع الناس بلا استثناء ، فلا توجد أسرة فى أى بيت إلا والمعلم جزء مكمل لحياتها عن طريق معالجته لأولادها وبناتها بالتربية والتعليم ، وما من فرد إلا وله معلم . المعلم فنى أو أخصائى كل الناس ، زبائنه يحتكون به يوميا ، على حين أن الطبيب لا يتصل إلا بآحاد من أصحاب القضايا ولكل من هؤلاء محام أو طبيب أو مهندس . أما عامة الناس على اختلاف طبقاتهم الاجتماعية ومستوياتهم الاقتصادية ، فلهم علاقات بأكثر من معلم ، وكل معلم زبائنه أو عملاءه بالآلاف .

---

(١) أبو الفتوح رضوان : المعلم قيادة فكرية : فى (الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس)، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ٥

من أجل هذا وغيره ، نجد أننا لكى نحسن دراسة قضايا التعليم ومشكلاته المختلفة ، لا بد أن يتم ذلك فى إطاره الطبيعى ، والإطار الطبيعى الذى نقصده هو الأبعاد المجتمعية التى يتحرك فى داخلها ، وبمعنى آخر ، المجتمع المصرى ، حاضرا ومستقبلا . كذلك فان عملية إعداد المعلم يستحيل أيضاً أن تقف على قدميها على الطريق المستقيم ، ما لم نضع هذا فى الاعتبار أولا وقبل كل شيء .

وهذا هو ما سوف نحاول أن نقوم به فى الصفحات التالية . مؤكدين بادىء ذى بدء ، أن الوفاء الكامل ، أو شبه الكامل بهذا الهدف : هو مسئولية كبيرة ، وبحث ضخم ، لا نقول أنه يمكن أن يقوم بمفرده كبحث مستقل ، ولكنا نقول أنه بمثابة « مجمع » لعشرات ، بل مئات من الدراسات والأبحاث ومع ذلك فسوف نبذل جهد الطاقة فى أن نكشف فى الصفحات القليلة أهم وأبرز ما يجب أن نعرفه كمقدمة أساسية لهذا البحث .

هذا وسوف تسير هذه المقدمة الأساسية فى ثلاث خطوات متتابعات .

الخطوة الأولى : محاولة لرصد المقومات الأساسية والخصائص الرئيسية والتغيرات الهامة فى المجتمع المصرى المعاصر كمحصلة للمسيرة الطويلة من أقدم العصور حتى الآن ، وبما سوف تلقيه من ظلال على خطوات المستقبل .

الخطوة الثانية : ابراز ما نتج عن هذا من مشكلات وتحديات تشكل فى مجملها سدا لابد من تجاوزه وصولا إلى تحقيق آمال المستقبل وطموحات الغد .

الخطوة الثالثة : استشراف الآفاق الجديدة التى يتطلع المجتمع المصرى أن يجدفيها الانسان الجديد الذى يملك من الوعى والقدرة ما يمكنه من تجسيد الآمال المرجوة والأهداف المبتغاة .

أولا – المقومات والخصائص

مثلما نجد على المستوى الفردى لكل إنسان عددا من القسمات والسمات التى تميز شخصيته عن الآخرين ، نجد على المستوى الإجتماعى ، أن لكل مجتمع بعض الخصائص والمقومات التى ربما يشاركه فى واحد منها أو أكثر مجتمعات أخرى ، لكنها فى مجموعها تجعل له ذاتية معروفة وملامح لا تخطئها لا العين الدراسية أو النظر الثاقب فحسب ، وإنما كذلك الملاحظة العادية .ومن هنا نستطيع أن نبسط بين أيدينا هذا العدد من الخصائص والمقومات التى نعتقد أنها تميز المجتمع المصرى.

١ – الدين :

إن المجتمع المصرى يعيش فى المنطقة التى نزلت فيها رسالات السماء ، ويؤمن برسالة الدين ، ويملك من إيمانه بالله وثقته بنفسه ما يمكنه من فرض إرادته على الحياة فى العديد من مراحل تطوره ، ذلك أن الشعب قد آمن أن الله أكبر من كل شىء[1] ومن كل قوة تحاول أن تقف فى طريق إرادته فى الحرية والكرامة الإنسانية ، وكان الشعب فى تصديه لكل هذه القوى ، ونضاله فى سبيل استخلاص حقه فى الحياة والحرية متيقنا من نصر الله تعالى الذى قال « وكان حقا علينا نصر المؤمنين » .

وليس ذلك على المجتمع المصرى بجديد ، فقد تمكن بعد إعتناقه للإسلام ، وبقوة الايمان أن يصل إلى الذروة على هدى من رسالته ومبادئه . وقد كان

(١) أحمد الشرباصى : الدين والمجتمع ، المطبعة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٠ ، ص ٢٢٦ .

التراث الحضارى الاسلامى ، وبقوة الإيمان الدينى الواعى زادا روحيا للشعب ، يدفعه دائما إلى الحفاظ على مقومات حياته ،وسلاحا يرتد إلى نحور قوى الرجعية والاستعمار التى تحاول أن تتستر وراء إسم الدين ، لتفرض الظلم والطغيان . ومن أظهر الشواهد على هذا ، ما قامت به مصر من دحر للحملات الصليبية الأوربية الاستعمارية التى أساءت إستغلال إسم الدين وسترت مطامعها الطائشة وراء ستائر الدين ،ثم ما قامت به مصر من القضاء على الوباء المهلك الذى ظهر فى حملات التتار المخربة على الشرق العربى والاسلامى .

ومن هنا نجد حرص قيادة المجتمع المصرى على تأكيد هذا الجانب فى وثيقتيها الاساسيتين : الأولى فى برنامج العمل الوطنى[1] ، والثانية فى ورقة أكتوبر .ففى برنامج العمل الوطنى ، نجد ، أن الحفاظ على القيم الروحية من وجهة نظر الموقف الثورى ، هو أمر وثيق الصلة ببناء الإنسان الجديد الذى بدونه لا يمكن لأى ثورة أن تبنى مجتمعها الجديد ، ومن ثم تظل شعائرها وفكرها ومؤسساتها فى قبضة المجتمع القديم الذى قامت لهدمه أو تطويره ، أو تخطيه ، مما يفضى إلى إحتوائها فى أحشاء هذا المجتمع القديم وتحويلها إلى مسخ مشوه ينضح بكل ما فى هذا المجتمع القديم من قيم بالية ومثل عليا مؤسسة على تبرير استغلال الإنسان للإنسان .

أما فى ورقة أكتوبر[2] فقد أشارت إلى أن أبرز صفات هذا الشعب دائما ،

---

(١) قدمه السيد أنور السادات رئيس الجمهورية فى ٢٣ يوليو سنة ١٩٧١ إلى المؤتمر القومى العام للإتحاد الاشتراكى العربى ، نشرت نصه مجلة الطليعة التى كانت تصدر عن مؤسسة الأهرام شهريا فى عددها الصادر فى أكتوبر ١٩٧١ ، ص ١٩٦٤ — ١٧٧ .

(٢) قدمها السيد أنور السادات رئيس الجمهورية أمام الاجتماع المشترك =

تمسكه بالإيمان ، ثم تتقدم لتفسير هذا الإيمان بأنه « ذلك الإيمان النقى الخالص البرىء من التعصب والمتطهر من تلك الشوائب التى علقت بجوهره فى عصور الاضمحلال البعيد مما ينسب إليه زورا من روح التوا كل التى لا تعرف المسئولية والتعلق بالخرافات ونفى دور إرادة الإنسان وإرادة المجتمع فى أن يواجه أمور حياته المتجددة ، مستعينا بما أودعه الله فيه من عقل ميزه عن سائر المخلوقات » .

٢ — العروبة أو الانتماء العربى :

العروبة كيان حضارى ذو تاريخ طويل ، وإسهام وفير فى التراث الانسانى وهى رباط روحى وحافز معنوى، وقيمة ثقافية يشترك فيها ، ويفيد بها جميع الشعوب الناطقة بالضاد . مميزها الأول اللغة العربية فى غناها وسعتها وأدبها الوافر . ولم تتكون الحضارة العربية فى شبه الجزيرة العربية وأن كانت دفعتها الأولى منها ، بل نشأت عن إسهام شعوب متعددة غير عربية ومستعربة فيما بعد — بمدنياتها الخاصة ، من مصريين وفينيقيين ، وأهل الشام وأهل العراق ، وبربر فى شمال أفريقيا وأيبريين فى أسبانيا فى بناء الحضارة العربية ورفعها لمرتبة سامية. وفى تلك الاسهامات ما أغنى الحضارة العربية بالقيم والانجازات الموروثة عن المصريين والاغريق والرومان وغيرهم ، وماجعل منها ركنا هاما من أركان حضارة المتوسط[1] .

= للجنة المركزية للاتحاد الاشتراكى العربى ومجلس الشعب فى ١٨ أبريل سنة ١٩٧٤ ونشرت نصها مجلة الطليعة فى عددها الصادر فى مايو سنة ١٩٧٤ ، ص١٣١—١٤٦ ، وأجرى عليها الاستفتاء الشعبى يوم ١٥ مايو سنة ١٩٧٤ .

(١) مريت غالى : موقع الشخصية المصرية من القومية العربية. مجلة السياسة الدولية ، دورية فصلية تصدر عن مؤسسة الأهرام ، القاهرة ، العدد ٣٦ ، أبريل ١٩٧٤ ، ص٢١ .

ومن ثم تتأكد لنا حقيقة الترابط الشديد بين مصر والبلاد العربية بصورة يستحيل معها حفاظ مصر على استقلالها فى إطار من تبعية الشعوب العربية الأخرى للنفوذ الاستعمارى، كما يجعل من المستحيل — فى نفس الوقت — على البلاد العربية أن تحقق استقلالها ونموها إذا ماسقطت مصر فى دائرة هذا النفوذ، أو إذا أمكن بصورة أو أخرى — ولفترة معينة من الزمن، عزلها عن أى تأثير فعال فى المنطقة. إن هذا الترابط هو انعكاس لأوضاع مصر الجغرافية والسكانية والاقتصادية والثقافية[1] ، فمصر تقع فى قلب العالم العربى تصل بين أجزائه الآسيوية والأفريقية وتشرف على أهم طريق استراتيجى فيه وهو قناة السويس ، الممر الأساسى لبتروله إلى أوربا . وهى تشرف بشواطئها على كل من البحر الأبيض والأحمر فموقعها الاستراتيجى لازم لأى مستعمر يرغب فى تمكين سيطرته على هذه المنطقة خاصة وأن مصر بعدد سكانها الذين يبلغون نحو ثلث السكان العرب ، ومستوى ثقافتهم وقدراتهم الاقتصادية والتكنولوجية ، تؤثر بسلوكها وبتطورها تأثيرا شديداً فى كل جزء من العالم العربى بعد عن القاهرة أو قرب ، وسواء اتخذ حكامه من القاهرة موقف الصداقة أو موقف المعاداة .

ومن هنا ، فإن تحقيق أهداف شعب مصر فى الاستقلال والنمو الاقتصادى ، تتطلب أكبر قدر من التعاون السياسى والاقتصادى العربى . ورغم ماقد يحسه بعض المصريين بين الحين والآخر من أن بعض العرب «يتخلون» عن أداء واجبهم القومى ، فإن واجب المصريين نحو أنفسهم أولا ، يتطلب المزيد من الإهتمام بدفع العمل العربى لا الانسحاب والانغلاق على أنفسهم فى مصر[2] .

---

(١) إبراهيم سعد الدين : إنتماء مصر العربى ، شرط تحقيق النصر ، مجلة الطليعة ، مؤسسة الاهرام ، القاهرة ، أبريل ١٩٧١ ، ص٢٤ .

(٢) كتب توفيق الحكيم يؤكد أنه مع إيمانه بأن مصر « قلب العرب » إلا أنه يطالب بألا تزج بنفسها فى معترك مشاكلهم ومعاركهم وذلك فى مقال له بعنوان =

٣ – التجانس والوحدة :

يتسم المجتمع المصرى بالتجانس الكبير بين أفراده . وقل أن تجد شعبا فى مثل تجانسه . وقد مكن له هذا التجانس من تحقيق وحدته الوطنية منذ أقدم العصور ، وساعدت هذه الوحدة بالتالى على زيادة هذا التجانس وتعميقه . وقد استمد المجتمع هذا التجانس من وحدته الطبيعية التى تتمثل فى بيئة فيضية تلتف بها الصحراء من جميع الجهات مما ساعد على كسر حدة الغزوات الخارجية وإضعاف تأثيرها كما استمد هذا التجانس من وحدة التركيب الداخلى للبيئة المصرية المتكاملة[1] .

والحديث عن التجانس الجنسى ينقلنا تلقائيا إلى التجانس اللغوى والدينى ، فأما التجانس اللغوى ، فأكمل ما فى العالم العربى ، بل هو مطلق فى الواقع ، فليس ثمة من أقليات لغوية كما نرى إلا جيب النوبة وبربرية واحة سيوة ،

= « مصر والحياد » نشر بالاهرام فى ٣ مارس سنة ١٩٧٨. لكن سرعان ماهبت معركة حامية حول هذا الرأى ، فكتب د . وحيد رأفت « الحياد المرفوض » فى الاخبار فى ١١ مارس سنة ١٩٧٨ وأيد الحكيم الدكتور حسين فوزى فى الاخبار فى ١٩٧٨/٣/٢٣ واشترك فى المناقشة د . إبراهيم على صالح فى نفس العدد ، وكذلك أحمد حروش ويوسف إدريس فى الاهرام فى ١٩٧٨/٤/٢٢ ، وعبد العظيم رمضان فى الجمهورية فى ٤/٢٤ وميلاد حنا فى نفس العدد ، وبنت الشاطىء فى الاهرام فى ٤/٢٨ ولويس عوض فى الاهرام ٤/٧ ومحمد اسماعيل على فى الاهرام فى ٤/١٣ وغيرهم .

(١) محمد السعيد عبد المقصود : دراسة تحليلية لمنهج الجغرافيا بالصف الاول من المرحلة الثانوية العامة . رسالة ماجستير غير منشوره . كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٦٨ ، ص ٦٠ .

وكلها لا تزيد على بضع عشرات من الآلاف ، ومع ذلك فهم مزدوجو اللسان جميعاً أما دينيا ، فإن الأقلية القبطية وإن وإن كانت بعددها المطلق تمثل أكبر جزيرة مسيحية فى أى دولة عربية ، فإن نسبتها محدودة إذا قورنت ببعض البلاد العربية[1] .

وعلى أساس هذه الوحدة الطبيعية الآمرة ، وعلى أساس ما نراه أيضا من تجانس طبيعى وبشرى محكم ، كان طبيعياً أن تظهر الوحدة السياسية فى مصر منذ أول فرصة ممكنة . وهنا لك تبدأ مرحلة ما يسمى به « فترة تكوين الأمم » وهى مرحلة لم تعرفها دول أخرى إلا بعد ذلك ببضعة آلاف من السنين ، بل لا تزال بعض الدول العربية اليوم تعيشها أو تعانيها[2] .

وقد حفظت تلك الوحدة على المجتمع المصرى خصائصه الثقافية والحضارية وحمته من أن تجرفه التيارات الثقافية الوافدة والمتصارعة التى تدفقت عليه كما أن الوعى بخاصية مجتمعنا القائمة على الوحدة والتجانس قد حمت البلاد من محاولات التفرقة بين طوائف الشعب الذى يحيا على أرضها ، كما حمت البلاد أيضا من محاولات التجزئة[3] .

٤ — التوسط والاعتدال :

وقد وقع بعض الباحثين أسرى النظرة العاجلة إلى بعض المعطيات الخاصة بمصر ، فأسرعوا بوصفها بأنها أرض المتناقضات Land of Paradox ربما

(١) جمال حمدان: شخصية مصر ، دراسة فى عبقرية المكان ، كتاب الهلال (العدد ١٩٦) ، دار الهلال ، القاهرة ، يوليو ١٩٦٧ ، ص٣٨ — ٣٩ .

(٢) المرجع السابق ، ص٤٢ .

(٣) محمد السعيد عبد المقصود ، مرجع سابق ، ص٦٠ .

تحت تأثير التباين الشديد بين الفروق الإجتماعية الصارخة من ناحية، ومن ناحية أخرى بين خلود الآثار القديمة وتفاهة المسكن القروى، أو بين الوادى والصحراء حيث يتجاوران جنبا إلى جنب. والذى نراه، أننا إزاء حالة نادرة من المجتمعات ليست فى أنها تجمع بين الاضداد والمتناقضات، وإنما أنها تجمع بين أطراف متعددة غنية، وجوانب كثيرة خصبة، بين أبعاد وآفاق واسعة بصورة تؤكد فيها « ملكة الحد الاوسط » وتجعلها « سيد الحلول الوسطى »[1].

وإذا كانت مصر قد تنازعت تاريخها قوى ثلاث : أفريقية وآسيا والبحر المتوسط، فإنها قد أدركت أنه إذا أرادت أن يستقيم ميزان حياتها، فلا بد من أن توازن بين هذه القوى[2].

وإذا كان البعض يقسم العالم إلى طرفين، الاول يتمثل فى الشرق الاقصى بطابعه السابق طابع المتصوف الفنان، والثانى فى الغرب حيث طابع العالم المنطقى فقد تجمع فى الشرق الاوسط — ومنه مصر — النظرتين معا، النظرة الرومانية، والنظرة العقلية المنطقية[3].

ومن هنا لم تعرف مصر العنصرية ولا التعصب الدينى بحكم ما أدى إليه التوسط من الاعتدال والتوازن، ولا رفضت الاختلاط بالغير، ولا عرفت الحروب الدموية كما عرفتها أوربا. وكان التشيع والاضطهاد يأتيها من الخارج، كما حدث فى فترة الاضطهاد الدينى فى المسيحية الاولى، وكما حدث فى عهد

---

(١) شخصية مصر، ص ١٣، ١٤.

(٢) حسين مونس: مصر ورسالتها، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٧٣، ص ٣٧.

(٣) زكى نجيب محمود : الشرق الفنان دار القلم، القاهرة، ١٩٦٠، المقدمة

الفاطميين عندما أدخل هؤلاء الشيعة مناهضين السنة فنفرت منها مصر . ويبرز التوازن والاتزان فى تفاعلنا مع الحضارة الغربية ، فيتجلى عنصر الاتزان عن طريق التعايش بين القديم والجديد ، وقد أصبح من الممكن أن نرى كيف يعيش الماضى فى حاضر مصر[1] .

(١) عبد العزيز رفاعى : الطابع القومى للشخصية المصرية ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧١ ، ص٢٥٢ ، ٢٥٣ .

ثانيا – المشكلات والتحديات

والمجتمع المصرى يواجه عددا من المشكلات والتحديات ، لانكون قد تجاوزنا الحدود إذا قلنا أنها تفوق سواء فى كما أو فى نوعها ماواجهته أو مازلت تواجهه معظم المجتمعات البشرية . ومثل هذه المشكلات تقف بطبيعة الحال حجر عثرة فى طريق تطوره وتقدمه ، بعضها ناجم من مراحل التحول والتغير وبعضها الآخر ناجم عن طبيعة دور مصر فى العالم العربى ، وبعضها تراكمات سابقة، وبعض رابع فرض عليها لمجرد التأخير ومحاولات الإذلال والتعويق ! !

وأهمية هذه المشكلات والتحديات بالنسبه للتعليم تكمن فى أبعاد ثلاثة :

الأول : أنها تمتص الكثير من الطاقات المادية والمعنوية مما يفوت على الجهود التعليمية جزءاً غير قليل من هذه الطاقات ، كان يمكن أن يدفع به خطوات أكثر تقدما إلى أمام .

الثانى: أنها تدخل بالشعور واللاشعور مجال التربية كوسيط تربوى يلعب دورا شيطانيا مخربا بحيث تبذر فى العقول والقلوب عددا غير قليل من القيم الهابطة والمفاهيم الفاسدة .

الثالث: أنها تفرض علينا بالتالى توجيها معينا للتعليم من حيث الفلسفة والأهداف والمناهج والوسائل كى يعيننا على مواجهة هذه المشكلات والتحديات .

أما أبرز هذه المشكلات والتحديات ، فهذا مايمكن الاشارة إليه فيما يلى :

١ – التخلف :

ففى السنوات الأخيرة ، أدركت الشعوب التى تشكل الجزء الأفقر والأكثر

حرمانا ، والأعظم عددا من البشر ، الأحوال التى تعانيها ، وأكدت بقوة متزايدة أنها تريد أن تصل إلى مستوى معيشة أفضل ، وتعزم أن تستفيد هى الأخرى من الحضارة الحديثة[1] وتقلل على الأقل ، من مساحة تلك الهوة المتسعة بينها وبين الدول المتقدمة[2] . وأياما كانت مقاييس التخلف باختلافاتها المتعددة بين الفكرين الرأسمالى والاشتراكى[3] ، فاننا نعتقد أنه يقاس بالمدى الذى لا تأخذ به الشعوب والمجتمعات من الحضارة العلمية والمدى الذى لا تسهم فيها وفى تقدمها[4] .

وللتخلف أسبابه ومظاهره ونتائجه المختلفة التى لا يسمح المجال بعرضها ، لكننا لا نستطيع أن ننكر أن الجانب الاقتصادى يلعب دور البطل الرئيسى ، وفى هذا الجانب نجد :

ـــ مشكلة الديون ، ومما يجعل منها مشكلة معقدة أن حجم الدين لا يتناسب مع الطاقة الاقتصادية للدولة مثل الفرد عندما مايتجاوز حجم ديونه الدخل الذى يحصل عليه ، وهذا ماحدث بالنسبة لديون مصر ، فالعائد الاقتصادى للمشروعات التى تم أنشاؤها لا يمكنها من سداد الأقساط والفوائد المستحقة عليها ، يضاف

---

(1) شارل بتلهايم : التخطيط والتنمية . ترجمة إسماعيل صبرى عبد الله . دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٦ ص٢٧ .

(2) جوزيف بوخيار : التنمية الاقتصادية فى الدول النامية . ترجمة أحمد القصير ، المكتبة الثافية (٣٠٢) . الهيئة المصرية العامة للكتاب . القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص او مابعدها .

(3) صلاح الدين نامق : قضايا التخلف الاقتصادى ، دار المعارف ، القاهرة ١٩٦٨ ، الفصل الثانى .

(4) زهير الكرمى : العلم ومشكلات الانسان المعاصر ، عالم المعرفة . =

إلى ذلك أن تركيب الدين المصرى لايتناسب مع بعضه البعض[1] .

— العجز فى ميزانية الدولة : فالمتتبع لنفقات وإيرادات الدولة فى الاقتصاد المصرى ، يستطيع أن يلاحظ العجز المتزايد فى ميزانية الدولة، فقد تضاعف تقريبا خلال عشر سنوات من ١٥٩٫٦ مليون عام ٦٠ / ١٩٦١ إلى ٢٩٥٫٩ عام ٧٠/٧١ ثم تضاعف مرة أخرى فى مدة أربع سنوات ليصل إلى ٦٩٥٫٣ سنة ١٩٧٤ [2] ثم ارتفع من ١٣٣٧ر١ عام ١٩٧٦ إلى حوالى ١٤٨١ر١ سنه ١٩٧٧[3] .

— العجز فى الميزان التجارى : فالعجز فى الميزان التجارى يتزايد مع مرور الزمن بمعدلات متزايدة ، ففى فترة الستينات تضاعف العجز فى الميزان التجارى من ٣٥٫٧ مليون جنية إلى ٧٠ر١ مليون جنيه عام ٧٠ / ٧١ أى أن مضاعفة العجز أخذت عشر سنوات تقريبا : أما فى الفترة من عام ٧٠ / ٧١ إلى ١٩٧٤ ، فقد تضاعف عجز الميزان التجارى ليس إلى الضعف ولكن إلا مايقرب من خمسة أضعاف من ٧٠ر١ إلى ٣٢٦ر٨[4] مليون جنيه ثم وصل إلى ٣١٨ر٧

= سلسلة كتب يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، بدون تاريخ ، ص ١٥٧ .

(١) فارق جويدة : أموال مصر ، كيف ضاعت ؟ . المكتب المصرى الحديث ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، ص ٢٦ .

(٢) عبد المنعم راضى : دراسة عن التضخم فى الاقتصاد المصرى، مجلة مصر المعاصرة : مجلة ربع سنوية تصدرها الجمعية المصرية للاقتصاد السياسى والاحصاء والتشريع . القاهرة / العدد ٣٦٧ ، يناير ١٩٧٧ ، ص ١٠٢ .

(٣) البنك المركزى المصرى : التقرير السنوى لعام ١٩٧٧ ، حـ١ ، القاهرة ١٩٧٨ ص ١٧ .

(٤) الملحق الاحصائى للدراسة التحليلية للتضخم فى ج . ع . م (٦٠ — ١٩٧٤) مذكرة رقم ٥٤ — جهاز تخطيط الأسعار .

عام ١٩٧٧ [١] .

ــ التضخم . وإذا كانت الفترة من ٦٠ / ٦١ ــ ٦٣ / ٦٤ تعد فترة التضخم المحدود ، وفترة ٦٤ / ٦٥ ــ ٧٠ / ٧١ ص فترة التهدئة . فإن الفترة من ٧٢ / ١٩٧٥ قد تميزت بانفجار الاتجاهات التضخمية بشكل واضح [٢] .

٢ ــ المشكلة السكانية :

يجدر بنا أن نبين أن ازدياد عدد السكان فى مجتمع ما قد يكون أمرا مرغوبا فيه ، وذلك لتقدم المجتمع إقتصاديا ، وهناك حالة عكسية تماما وهى حالة التضخم السكانى حيث تكتظ الدولة بساكنيها نتيجة الاسراف الشديد فى نمو عدد السكان فتكون النتيجة أن يصبح القوت الضرورى شيئا عسيراً على الكثيرين من أبنائها [٣] .

ويعد معدل النمو السكانى فى مصر واحدا من أعلى المعدلات فى العالم ، فقد كان عدد السكان فى مصر سنه ١٨٨٢ ٦٫٨١٠ مليونا أرتفع إلى ٩٫٧٤٩ سنة ١٨٩٧ بمعدل نمو ٢٫٤٢ ٪ إنخفض فى العشر سنوات التالية إلى ١٫٤٨ ٪ ثم إلى ١٫٢٦ ٪ ، ١٫٠٩ ٪ فى العشرين سنة التالية . ثم بدأ يأخذ

---

(١) التقرير السنوى للبنك المركزى ، ص ١٧ .

(٢) محمد فخرى مكى : الضغوط التضخمية فى الاقتصاد المصرى ، مجلة مصر المعاصرة . العدد ٣٧٠ ، القاهرة ، أكتوبر ١٩٧٧ ، ص ٥٧ .

(٣) صلاح الدين فهمى محمود : دور المتغير السكانى فى عملية التنمية المخططة مع الاشارة إلى التجربة المصرية ، المركز الدولى الاسلامى للدراسات والبحوث السكانية جامعة الأزهر . القاهرة ، ١٩٧٧ ، ص ٣ ، ٤ .

فى الارتفاع التدريجى فى الخمسين سنة الأخيرة ابتداء من سنة ١٩٣٧ حتى بلغ معدل النمو ٢٫٣١٪ فى الفترة ٦١ — ١٩٧٦[1] . ووصل عدد السكان بذلك إلى ٣٨٫٢٢٨٫١٨٠ سنة ١٩٧٦ بعد أن كانوا ٣٠٫٠٧٥٫٨٥٨ سنة ١٩٦٦[2].
ولا يتم بطبيعة الحال فهم هذا النمو إلا فى ضوء الظروف والعوامل صاحبة التأثير الأكبر عليه[3] .

ومن ناحية التركيب العمرى، فان أهم ما يسترعى الانتباه، هو أن ٤٣٪ من السكان عمرهم أقل من ١٥ سنة، ٣½٪ فوق سن ٦٥، وهذا يعنى أن عبء الإعالة ثقيل جدا على الأفراد القائمين فعلا بالانتاج ونسبتهم حوالى ٢٧٪ وهذا يؤدى بطبيعة الحال إلى مستوى معيشى منخفض يتبعه انخفاض فى مستوى التعليم والانتاجية وفى الدخل حيث أن مصر ليس لديها من الموارد الميسرة ما يغنى سكانها عن أن يقوموا بأنفسهم بانتاج السلع والخدمات اللازمة لاستهلاكهم اليومى[4] .

كذلك تتبدى هذه المشكلة فى سوء توزيع السكان حيث يتجمع العدد الكلى فيما لا يزيد على ٣٫٥٪ فقط من مساحة مصر الكلية مما يجعل الكثافة السكانية تصل إلى ١٠٢٨ نسمة للكيلو متر المربع ولكى نعلم مدى ضخامتها يكفى أن نعلم

---

(١) الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء : السكان والتنمية فى مصر . القاهرة، ١٩٧٨، ص ٥ .

(٢) Central Agency for Public Mobilization & Statics, Cairo, p. 28.

(٣) أحمد أمين مختار : العوامل المؤثرة فى نمو السكان فى جمهورية مصر العربية المركز الدولى للبحوث والدراسات السكانية، جامعة الأزهر، القاهرة، ١٩٧٥

(٤) عبد المنعم الشافعى : مستقبل السكان فى مصر سنة ٢٠٠٠، ص ١٠١ .

أن المتوسط العالمى هو ٢٨ ٪[1] .

مظهر آخر هو تحرك السكان بشكل متزايد من الريف إلى الحضر[2] بفعل عوامل متعددة ، وما لذلك من آثار سلبية .

٣ ـ الأمية :

تتفق آراء كل المهتمين بشئون التنمية القومية الشاملة على أن الأمية مشكلة خطيرة تعد من أكبر التحديات التى تقف عقبة فى سبيل تقدم الدول النامية . ومن هنا بدأ الاهتمام الوطنى والاهتمام العالمى بحملات محو الأمية وتنظيمها ، كما أخذ المهتمون بشئون التربية والتعليم والخبرات فى مجال تعليم الكبار ومحو الأمية يضعون الخطط والبرامج التى تعين على محو الأمية من أفراد المجتمع فى أقصر وقت ممكن وبأقل تكلفة واضعين فى الاعتبار قدر الدخول القومية المحدودة التى فى متناول البلاد النامية من جهة ومتطلبات التنمية الشاملة من جهة أخرى[3] . غير أن هذه البرامج كانت وما تزال تهتم بالتعليم المجرد للقراءة والكتابة ومبادىء الحساب دون الربط بين تعلم القراءة والكتابة واهتمامات الأمى كفرد من ناحية وتوظيفها من ناحية أخرى فى رفع كفاءته المهنية والاجتماعية .

ولا نريد أن نكرر هنا ما هو متوفر فى العديد من البحوث والدراسات عن النتائج المفزعة التى تجعل من هذه المشكلة وباء سرطانيا لا يترك جانبا من

---

(١) المرجع السابق ص ١٠٢ .

(٢) سامى أحمد الكاشف : دراسات سكانية، معهد التخطيط القومى، مذكرة داخلية رقم ٥١٨ . القاهرة ١٩٧٦ ص ٨٩ .

(٣) محمد سليمان شعلان : الاتجاهات التربوية الحديثة كما طرحت فى الدورة الـ ١٦ لمنظمة اليونسكو . جريدة الأهرام فى ١٩٧٠/١٢/٤ .

جوانب الحياة السياسية و الاجتماعية والاقتصادية فضلا عن الثقافية الا ويخربه ويدمره ، فذلك كله قد أصبح معروفا ، وإنما ما نريد أن نلفت إليه الأنظار ، هو تلك الظاهرة المشيئة التي تبين لنا أنه في الوقت الذي نجد فيه أن النسبة المئوية لاجمالي الاميين قد انخفضت من ٧٠٫٥٪ سنة ١٩٦٠ إلى ٥٦٫٥٪ عام ١٩٧٦[١] الا أن الأعداد الخام قد تكاثرت مع الأسف الشديد ، فبعد أن كان عددهم سنة ١٩٦٠ هو ١٢٫٥٨٨٫٠٠٠[٢] أصبح ١٥٫٦١١٫١٦٢[٣] !!

وتتفاوت نسب الأمية حسب المناطق المختلفة ، فهي ٣٥٫٧٪ في القاهرة والاسكندرية وبور سعيد والسويس (مناطق متحضرة) و ٥٩٫٤٪ في الوجه البحري و ٦٦٫٧٪ في الوجه القبلي و ٦٠٫٩٪ في المحافظات النائية[٤] . كما تختلف أيضا حسب النوع ، فبينما تبلغ ٤٣٫٢٪ بين الذكور نجدها تصل إلى ٧١٪ بين الاناث[٥] .

٤ - المشكلة الادارية :

لم يعد القول بأهمية الادارة موضع نقاش، فالادارة بالنسبة إلى كل الأجهزة في القطاع العام أو القطاع الخاص ، هي المحرك المنظم الذي يتوقف عليه حسن الأداء وبالتالي النجاح أو الفشل ، مثلها في ذلك مثل الدورة الدموية بالنسبة إلى الجسم البشري ، فان انتظمت ، مدت كل أعضائه بالحياة ، وان اضطربت ، تسرب الخلل إلى هذه الأعضاء .

---

(١) General Agency, op cit, p. 30

(٢) زينب محرز وآخرون : قضية التعليم والثورة ، مجلة الطليعة ، اكتوبر ١٩٦٨ ، ص ٢٧ .

(٣) General Agency, p 48.

(٤) Ibid, p. 49

(٥) Ibid, p. 30

ولقد أصبح القول بتلكوء الادارة عن مواكبة امكانياتنا الاقتصادية والاجتماعية التى نحاول أن نحشدها لخدمة التنمية ضمانا لمسيرتنا ، وخدمة لأجيالنا الصاعدة ، حقيقة واقعة نعيشها بأسف وألم فى العديد من المرافق الاقتصادية والخدمية التى ننشئها بحبات العرق ونبضات القلب على حساب قوت عيالنا وصحة أبنائنا وحرمانهم من كثير من ضرورات العيش[١] .

ومن المعلوم أن كفاءة الادارة تتوقف على توافر العوامل الأساسية التالية[٢]

(ا) كفاءة التنظيم والنظم .

(ب) كفاءة الوسائل المادية المتوافرة .

(ج) كفاءة الأساليب المستخدمة .

(د) كفاءة العناصر البشرية .

وتوفير العناصر البشرية يشكل ٩٠٪ على الأقل من مشاكل الادارة المصرية بصورة عامة ، ولذا فان تكريس الاهتمام على العوامل الثلاثة الأخرى دون العامل الرابع ، وهو الاتجاه السائد ، لا يعنى الا شيئا واحدا ، وهو التركيز على العوامل الأقل تأثيرا .

ومن المعروف أن المناخ الاجتماعى يلعب دورا مؤثرا على كفاءة الادارة فى أى مجتمع ، الا أن طبيعة هذا التأثير يختلف من حيث كون هذا المناخ ذا اتجاهات ايجابية مؤيدة ، أو اتجاهات سلبية معارضة حيث يكون فى الحالة

---

(١) كمال نور الله : الثورة الادارية فرصة للعمل ، المجلة العربية للادارة ، دورية ربع سنوية تصدر عن المنظمة العربية للعلوم الادارية . العدد الثالث — السنة الأولى ، يولية ١٩٧٧ ، القاهرة ، ص ٢ .

(٢) كمال نور الله : خواطر ، المجلة العربية للادارة ، أبريل ١٩٧٨ ، ص ٢

الأولى معاونا ألادارة ، بينما يكون فى الحالة الثانية معوقا لأدائها . وقد أثبتت احدى الدراسات الأثر السيء لبعض الجوانب الاجتماعية على الادارة من حيث[1]:

(ا) انخفاض مستوى واقع الانجاز .

(ب) الافتقار إلى الأسلوب العلمى فى التفكير وحل المشاكل .

(ج) قوة العلاقات الاجتماعية والصلات الشخصية بما يجعلها تلعب دورا مؤثرا على قرارات الأفراد .

(د) سيطرة بعض الاتجاهات المضادة للتغيير والتجديد .

(هـ) الاتجاه الواضح نحو السلطة والميل فى نفس الوقت نحو التهرب من المسئولية .

٥ - مشكلة البناء القيمى :

شبه السفينة وربانها ، يكون الانسان بما يغمر رأسه من قيم ، هى قيم يدركها بالفطرة حينا وحينا آخر تبث فى نفسه بثا ، فانك لترى هذا الانسان فى صخب الحياة صاعدا هابطا ساخطا ، راضيا مستسلما ، أو ثائرا ، فتدرى آنا وآنا لا تدرى فيم سخطه ورضاه ، لأن الشواهد المنظورة قد لا تكفيك للفهم والتعليل ، وذلك لأنها هى المعانى فى رأسه التى تسيره ، وان شئت فقل ، انها مجموعة القيم التى تمسك برأسه وتوجهه ، ففهمه على حقيقته ، هو فهمها[2] .

والحقيقة التى تواجهنا حقا ، هى أنه فى مراحل التطور السريعة من حياة

---

(١) رفاعى محمد رفاعى : الجوانب السلبية فى المناخ الاجتماعى وأثرها على كفاءة الادارة فى مصر . المجلة العربية للادارة ، القاهرة ، يناير ١٩٧٩ ، ص ١٠ ، ١١ .

(٢) زكى نجيب محمود : من زاوية فلسفية . دار الشروق، القاهرة، ١٩٧٩ ص ١٢١ .

الشعوب ، يعانى المجتمع من تناقضات ضرورية لازمة لحالة التغير التى تمر بها .
ونحن فى المجتمع المصرى نمر بمرحلة تغير سريعة لم يسبق لها مثيل، ونواجه بالتالى ما ينجم عن ذلك للتغير السريع من تناقضات[1] . ونحن لا ننكر أن كثيرا من القيم البالية يجد حربا شعواء من المصلحين الاجتماعيين والمفكرين والدعاة السياسيين وغيرهم فهناك حملة قوية على تلك القيم ، الا أن هذه المحاولات أبعد من أن تكون نظاما كاملا من الظروف الاجتماعية التى تنعدم فيها المتناقضات البدائية والتى تتصف بالتماسك والانسجام . وبمعنى آخر لم يحدث بعد أن ترسم منهجا كاملا يشمل جميع العوامل والظروف المكونة للثقافة بحيث يمكن أن يقال أنه قد زالت جميع القيم البالية العتيقة التى ورثناها من الأجيال السابقة[2] .

وثمة مستويات عديدة لقضية القيم ، وأبرز مستوياتها ، هو تعدد نظم القيم بتعدد الطبقات والفئات الاجتماعية وتفاوتها بين الأجيال المختلفة التى تعيش معا[3] ، والتناقض الحاد بين ما نؤمن به وما هو ميسر لأمور العمل والحياة .

٦ ـ ابعاد قوة العمل :

وتعرف باعداد السكان ذوى النشاط الاقتصادى ، وتشمل جميع الأفراد من النوعين الذين يساهمون فى انتاج السلع والخدمات متضمنين الأفراد الذين يعملون وكذلك الذين يبحثون عن عمل (المتعطلين) . ويعتبر حجم قوة العمل ونموها من الأهمية بمكان ، وذلك لشمولها على القاعدة الأساسية التى تمد الدول بالإنتاج .

---

(١) محمد عماد الدين اسماعيل: التحليل الاجتماعى لمشكلات الشباب فى مجتمعنا المعاصر . الطليعة ، فبراير ١٩٦٦ ، ص ٣٢ .

(٢) مراد وهبه وآخرون : أزمة القيم فى المجتمع المصرى ، مجلة الطليعة ، القاهرة ، أبريل ١٩٧٦ ، ص ١٨٢ وما بعدها .

ويعتبر التعليم من أهم العوامل المؤثرة فى حجم وتركيب قوة العمل ، فإطالة سنوات الدراسة له تأثير بديهى فى تخفيض معدلات النشاط للأفراد فى سن التعليم وقد يؤثر أيضا فى تأخير سن الدخول فى النشاط الاقتصادى . وللتعليم تأثير طردى فى حالة الاناث ، فان الأزواج والآباء يسمحون لزوجاتهم وبناتهم بالعمل خارج المنزل إذا ما كانوا على قدر من التعليم يكفى لحصولهن على عمل مناسب ومحترم بالنسبة لمؤهلاتهم .

وتوضح إحصاءات سنة ١٩٦٦ أن نسبة العاملين فى مهن من ذوى الياقات البيضاء ١٨٫٣٪ من قوة العمل و٢١٫٣٪ من ذوى الياقات الزرقاء و ٩٫٧٪ فى الخدمات .

وتعتبر نسبة الاحلال لقوة العمل مؤشرا هاما يوضح الضغط على سوق العمل فى صورة طلب وظائف بالنسبة لعدد الوظائف التى خلت ، تعرف على أنها عدد الداخلين فى سوق العمل خلال سنة بالنسبة لكل (١٠٠) من جملة الخارجين من قوة العمل بالتقاعد أو الوفاة . وقد وجد أنها فى مصر ٢٨٨ سنة ١٩٦٦ . وفى مصر ، نجد أن السنوات الاجمالية لنشاط الفرد من سن ٦ ، ٧٥ سنة يبلغ ٥٣ سنة أى يكون نشطا لمدة ٥٣ سنة من مدى عمرى قدره ٦٩ عاما .

أما نسبة الاعالة وهى عبارة عن عدد الأفراد من غير ذوى النشاط لكل ١٠٠ من أفراد قوة العمل تبلغ ٢٥١ منهم ١٤٠ معال من صغار السن لأقل من ١٥ سنة ، ٨ معالين فقط من كبار السن (٦٥ فأكثر) والباقى من البالغين (١٥ — ٦٤)

= عماد الدين سلطان وآخرون : صراع القيم بين الآباء والأبناء . المجلة الاجتماعية القومية ، يصدرها المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، القاهرة ، يناير ١٩٧٢ ، ص أو بعدها .

معظمهم من الاناث[1] .

وتبلغ جملة القوة البشرية فى مصر (مايو ١٩٧٥) ٣٠٠٦٣٠ ،أما خارج القوة البشرية فتبلغ ٦٦٫٩٨ ، وفى القوة البشرية ١٠٠٨٠٢ قوة العمل و ١٩٩٨٢٨ خارج قوة العمل . وفى قوة العمل نجد ٤٤٤٧ مشتغلون ٦ إلى أقل من ١٢ سنة و ٩٠٣٠٧ مشتغلون و ٢٣٣٤ متعطلون من ١٢ — ٦٤ سنة و ٣٧١٤ مشتغلون ٦٥ سنة فأكثر[2] .

٦ ـ التحولات الكبرى :

ومنذ أكثر من ربع قرن وحتى الآن ، عاش المجتمع المصرى — وما زال يعيش — عددا من التحولات الضخمة نقلته من عصر إلى عصر ، وغيرت خريطة مصر الاجتماعية تغيرا عميقا وحاسما ، وأوجدت قوى إجتماعية هامة لم تكن موجودة من قبل أو كان وجودها هامشيا باهتا غير محسوس . وكان طبيعا أن يقترن هذا بتعاظم تطلعات أفراد المجتمع بشتى فئاته[3] .

لقد كان على هذا المجتمع أن يواجه عدة ثورات معا هبت على كل البلاد النامية دفعة واحدة ولم تأت واحدة بعد أخرى عبر حقبة زمنية طويلة ، كما حدث فى البلاد التى سبقتنا إلى التقدم : ثورة الاستقلال الوطنى ، وثورة العدل الاجتماعى وثورة التحول من مجتمع زراعى إلى مجتمع صناعى ، ثورة العلم والتكنولوجيا ،

---

(١) الجهاز المركزى للتعبئة والاحصاء : أبعاد قوة العمل فى جمهورية مصر العربية ، مركز الدراسات والأبحاث السكانية القاهرة ، ١٩٧٥ ، صفحات متفرقة .

(٢) الجهاز المركزى للتعبئة والاحصاء : بحث العمالة بالعينة فى جمهورية مصر العربية . القاهرة . أغسطس ١٩٧٧ ، ص ٢١ .

(٣) ورقة أكتوبر ، مرجع سابق . ص ١٢٦ .

وثورة وسائل الاتصال والمعرفة الحديثة التى جعلت كل مواطن مهما كان موقعه من الدنيا ، يشعر أن من حقه أن ينال قسطا من ثمار التقدم الإنسانى ولو كان فى بلاد بعيدة وكأمثلة لمظاهر هذه الثورات نذكر :

إسقاط النظام الملكى وإقامة النظام الجمهورى — إنهاء الاحتلال البريطانى - الاصلاح الزراعى — تأميم قناة السويس — إنشاء القطاع العام — وضع خطة للتنمية — تجارب الوحدة مع بعض الأقطار العربية — تغيير الدساتير — إنهاء النظام الحزبى القديم ثم بداية تجربة حزبية جديدة — حروب متعددة على إسرائيل كانت تنتهى بالهزيمة ثم الانتصار فى الحرب الأخير : فى أكتوبر سنة ١٩٧٣ — إقامة الدولة الاشتراكية ... الخ .

لكن هذه التحولات الكبرى قد صاحبتها تجاوزات خطيرة وسلبيات حادة لا مجال لذكرها هنا ويكفى الاشارة إلى أن هذه التجاوزات ، وهذه السلبيات قد تجمعت فى عدد من المشكلات والتحديات المفزعة التى شرحناها بإيجاز فى الصفحات السابقة .

ثالثا — الآفاق والآمال

إن المرحلة التى نبدؤها الآن ، هى مرحلة التقدم والبناء ، بناء القوة الذاتية لمصر وتحقيق التقدم المطرد للغالبية العظمى من أبنائها . لقد علمتنا التجارب السابقة أن قوتنا الذاتية هى القاعدة الصلبة للحركة فى مختلف المجالات . ولا نعنى بالقوة الذاتية مجرد مظاهرها المادية من إستعداد عسكرى وبناء إقتصادى وإنما نعنى بصورة أشمل ، القوة الحضارية للمجتمع ككل ، فالمجتمع القوى ، هو الذى يتحرر من الفقر والأمية ، ومن الاستغلال والتحكم . والمجتمع الذى يسعد أبناؤه بالانتماء إليه والذى لا يخشى أن يعيش مفتوحا ينعم برياح الحرية .

إن الوقت المتاح لنا قصير . وسنة ألفين ، لا يفصلنا عنها سوى خمس قرن . لقد إنسحب الاستعمار بأشكاله القديمة ، وزال الجمود العقائدى ، وتسارع التقدم الانسانى بصورة لم يسبق لها مثيل ، وصار الخطر الحقيقى على أى أمة هو أن تتعثر خطواتها فى الخروج من دائرة التخلف ، أو أن تقوم فى العالم علاقات حضارية غير متكافئة ، تزيد الأقوياء قوة ، والضعفاء ضعفا . والرد على هذه الصعوبة هو التحرك والعمل ... توجهنا فى ذلك آمال وأهداف كبرى مثل :

١ — الديمقراطية :

كان التعبير الشائع عن الديمقراطية فى الفكر السياسى المصرى يتخذ صيغة « المسألة الدستورية » باعتبار أن الديمقراطية فى تصور المصريين ليست مجرد ضمانات للأفراد ولا مجرد كفالة للحريات الفردية وإنما هى أسلوب للتنظيم السياسى يكفل حكم الشعب لنفسه بنفسه ، وإن الدستور هو الوثيقة التى تعيد سلطة الحكم الفردى المطلق وتخضع الدولة لسلطات الهيئات

النيابية المنتخبة[1] .

ورغم أن أول دستور نالته البلاد عام ١٩٢٣ كان يعتبر أول وثيقة تناقش الحريات العامة[2] بالتفصيل إلى الحد الذى أفرد فيه بابا لها ، إلا أن التجربة قد أثبتت أنه لم يتعد حدود الورق الذى كتب عليه .

وكان منطقيا أن يدخل شعبنا إلى الديمقراطية السليمة من مداخلها الطبيعية ، ودلت تجربة الماضى على أن الطريق إلى الديمقراطية مشروط بشرطين .

الأول : تحرير الوطن من التبعية الأجنبية ومن الخضوع للاستعمار .

الثانى : تحرير المواطن من كل أنواع الضغط والاستبداد السياسى والاجتماعى .

وفى ضوء هذا تكشفت لنا معالم للطريق إلى الديمقراطية السليمة ، وهى تتحدد فى ثلاثة أسس رئيسية .

الأساس الأول : الديمقراطية السليمة ترفض سيطرة الطبقة الواحدة .

الأساس الثانى : الوحدة الوطنية شرط نجاح الديمقراطية المنشودة .

الأساس الثالث : الحرية هى المرادف الطبيعى للديمقراطية[3] .

---

(١) طارق البشرى : ثورة ٢٣ يوليو وقصة الديمقراطية . فى « الديمقراطية فى مصر » مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة ، القاهرة ، ١٩٧٧ ، ص ١٧ .

(٢) أحمد شرف : الحريات السياسية بين الدستور والقانون والواقع . مجلة الكاتب ، القاهرة ، العدد ١٦١ أغسطس ١٩٧٤ ، ص ٤٧ .

(٣) أحمد سويلم العمرى : الحريات السياسية والضمانات الخاصة بالمواطن المصرى ، فى المجلد الثانى للندوات السياسية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٧٥ ، ص ١١٨ .

ولا شك أن الممارسة الفعلية فى الربع قرن الأخير ، قد أظهرت عديدا من التجاوزات والثغرات مما يحتم علينا تقييم التجربة الماضية لنرسم لمجتمعنا معالم طريق جديد نأمل أن يتاح للمواطن فيه بالفعل أن يمارس الحقوق الديمقراطية ، مثل[1] :

(أ) أن تكون ديمقراطية انسانية تقوم على احترام حقوق الانسان ، وتراعى قبل كل شىء كرامة الفرد وتصون حرية عقيدته وتكفل له حماية أسرته وملكيته فى نطاق سيادة القانون .

(ب) أن تكون ديمقراطية دينية روحية تستمد فلسفتها من تعاليم الدين وتجعل منه ركنا من أركان المجتمع وهذا يمايز بينها وبين النظم الديمقراطية التى تستند إلى العلمانية أو اللادينية ، وتقوم على فصل الدين من الدولة .

(ح) أن تكون ديمقراطية اشتراكية ، بمعنى أن تؤكد على مضمونها الاقتصادى والاجتماعى ، وأن توفير القاعدة الاقتصادية القوية التى تتيح للمواطن فرص الكسب والعمل وتوفير لقمة العيش ضمان هام لحرية الرأى .

(ى) أن تكون ديمقراطية ملتزمة ، بمعنى أنها إذا قبلت تعدد الأحزاب ، فإنها تحدد أوجه نشاطها وتتأكد من أنها خاضعة لمبادىء مشتركة وضعتها .

٢ - التنمية :

فلا نزاع فى بلادنا حول ضرورة التنمية ، فهناك إجماع تقريبا على ضرورة القيام بمحاولة شاملة للتغلب على التخلف الاقتصادى والاجتماعى الموروث من عهد الرجعية القديمة والتبعية للرأسمالية الأجنبية . من أجل هذا لا يرى الوطنيون فى التنمية مجرد زيادة فى الثروة القومية أو ارتفاع فى الدخل القومى ،

---

(١) بطرس بطرس غالى : نحو إقامة حياة ديمقراطية سليمة ، فى (الديمقراطية فى مصر) مرجع سابق ص ٦

بل معارك متصلة لتوطيد الاستقلال الوطنى، وذلك ببناء وتوطيد دعائم إقتصاد قومى متعدد النشاط من حيث الهيكل ، سريع النمو، متحرر بالضرورة من السيطرة الاستعمارية والتخلف الإقطاعى والاستغلال الرأسمالى الكبير وموضوع بالضرورة فى خدمة الطبقات الوطنية جميعاً وفى مقدمها العمال والفلاحون[1] .

لكن ما يجب أن ننبه عليه ، هو أن التنمية ليست مجرد عملية نمو إقتصادى تجرى فى فراغ ، بل هى عملية مجتمعية شاملة تغطى الإنتاج وزيادته، والخدمات واتساع مجالها ، وكذلك أنماط السلوك الاجتماعية والقيم السائدة والأوضاع السياسية الداخلية والخارجية التى لها أثرها الذى لاينكر ولاسيما فى مستوى تحديد أولويات التنمية[2] .

ولاشك أن الإحساس بطبيعة المشاكل الاقتصادية السائدة اليوم بوصفها قيود أساسية على عملية النمو يجعلنا ننظر إلى هذه القيود واستمرارها بوصفها تشكل تهديدا أكيدا لأمننا القومى . وإذا كان استمرار المشاكل الاقتصادية يمثل تهديدا لأمننا القومى ، فإننا نرى أن الحفاظ على الأمن القومى المصرى ، يمثل الاطار العام الذى لابد فى إطاره أن نقوم برسم استراتيجية الانماء فى المستقبل[3] .

---

(١) فؤاد مرسى : التنمية الاقتصادية والاستثمارات الأجنبية ، مجلة الطليعة ، القاهرة ، فبراير ١٩٧٥ ، ص١٢ .

(٢) إبراهيم حلمى عبد الرحمن : أنماط السلوك الاجتماعى وعلاقتها بإستراتيجيات التنمية الاقتصادية والاجتماعية . فى (استراتيجية التنمية فى مصر) أبحاث ومناقشات المؤتمر العلمى السنوى الثانى للإقتصاديين المصريين ، القاهرة ٢٤ — ٢٦مارس ١٩٧٧ .الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٨، ص١٢١ .

(٣) عمرو محى الدين : تقييم استراتيجية التصنيع فى مصر والبدائل المتاحة فى المستقبل ، فى المرجع السابق ص١٩٩ .

ويعرف الأمن القومي بأنه محصلة العوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والنفسية والجيوبوليتيكية التي يمثل توافرها ضمانا وحماية لكيان الدولة والتي بناء عليه تحدد الدولة المواقف المختلفة في كل من هذه الحالات التي تعتبرها تهديداً لكيانها ولأمنها ، ومن تحديد هذه العوامل ومكوناتها نستطيع بناء دالة الأمن القومي . ولاشك أن مكونات الأمن القومي عديدة ومتعددة ، منها : ضمان حد أدنى لمستوى المعيشة والاستهلاك ، ومنها تخفيف التوترات الإجتماعية بضمان نمط معين لتوزيع الدخل القومي . . إلى غير ذلك من مكونات يأتي في مقدمتها أن يتوافر لدى الدولة القدرة على توفير مكونات الاستثمار محليا[1] .

٣ – **العلمنة** :

إن العلم وقد أصبح طريق التقدم وسلاح العمل من أجل بناء المجتمع الحر ، قد أصبحت له اليوم وظيفة إجتماعية إلى جانب أنه وسيلة لتقدم المعرفة الإنسانية .

أن عملية بناء مجتمعنا لابد أن تقوم على أسس علمية وأن تسير على منهج سليم يرتكز على التخطيط العلمي ، ويستند إلى البحث العلمي ، ويستخدم في التنفيذ كل تطبيقات العلم الحديث في مختلف ميادين الإنتاج والخدمات[٢] .

وقد وضع برنامج العمل الوطني ،العلم والبحث العلمي في موضعها الصحيح من قضية التنمية ومضاعفة الدخل القومي ، فهو يقرر أن لها في هذا المضمار دوراً رئيسيا ، كما يؤكد أنهما يصبحا عديمي الأثر إن لم يقدما آلات حديثة وأساليب جديدة للأنتاج تحقق زيادة فيه وتوفر في الجهد والوقت والتكلفة .

---

(١) المرجع السابق .

(٢) تقرير لجنة ميثاق العمل الوطني ، مطبعة التحرير ، القاهرة ، ١٩٦٢ ، ص ٦٠،٦١ .

وإذ يتصاعد بالضرورة السؤال الحائر : وكيف السبيل إلى ذلك ؟[1] يجيب البرنامج فيما يتعلق بقوى البحث ، أن لدينا رصيداً لا يستهان به من العلماء والباحثين ومنهم من له مكانه المميز بين علماء العالم . ويضيف فيما يتعلق بمراكز البحث العلمى ، أن لدينا العديد من مراكز البحث فى الجامعات والوزارات والشركات وفيما يتعلق بنسجها قوة تلعب دورها فى التنمية ، يحدد أنه ينقصنا التنظيم ، ينقصنا إيجاد رابطة تنسيق بين المراكز بعضها البعض ، ثم ربطها جميعاً ربطا وثيقا بعملية الإنتاج القومى . ويصل فى النهاية إلى الهدف بقوله ، أن الهدف الأول للبحث العلمى يجب أن يكون الوصول إلى تكنولوجيا مصرية عصرية .

وفى إعتقادنا أن ذلك كله قد يكون سليما صحيحا ، ولكنه سوف يقصر عن أن يصل بنا إلى ما نريد ، إن لم نستكشف واقعنا فى دقة ، ونرى مشاكلنا فى وضوح ، ونحدد الفوارق بيننا وبين غيرنا من الأمم التى أخذت بسبيل العلم والبحث العلمى فقطعت فيه شأوا بعيداً ، ولا حاجة بنا إلى أن نعيد ونكرر ألا نكون فى هذا مجرد ناقلين ، بل نأخذ من الخبرات زادا لننظر على ضوئها فى أمورنا ولنشكلها حسب واقعنا .

٤ — السلام :

وخلال تاريخنا الذى تمتد جذوره إلى فجر الحضارة الإنسانية ذاتها ، فان طريق السلام هو السبيل الذى اعتبره شعب مصر موافقاً وملائما دوما مع عبقريته وقدره ، فليس هناك شعب على وجه الأرض أكثر منه ثباتا فى إخلاصه لقضية السلام ، ولا أكثر تمسكا بمبادىء العدالة التى تشكل حجر الزاوية لأى سلام حقيقى ودائم . وهل نحن بحاجة إلى أن نذكر بأن أول معاهدة سلام سجلها

---

(١) محمد أحمد عجلان : البحث العلمى ، الواقع ، المشاكل ، الحلول . الطليعة القاهرة ، أكتوبر ١٩٧١ ، ص٩٢ .

التاريخ قد أبرمت منـــذ مايزيد على ثلاثة آلاف عام بين رمسيس الأكبر وحاتسوليس أميرا الحيثيين ؟[1] .

ومنذ ذلك الحين ، وخلال قرون طويلة ، بل حتى عندمابدت الحروب كشر ضرورى ، فان الروح المصرية الحقيقية كانت دائما روح السلام ، وكان طموحها دوما ، أن تبنى ولاتهدم ، تشيد ولا تحطم ، تتعايش ولاتبيد . من أجل ذلك ، كانت أرض مصر دائما مرعية بعناية الله . عاش فيها موسى ، ونزح إليها عيسى هربا من الظلم والسيطرة الأجنبية ، وباركها القرآن الكريم ، وأضاف الإسلام دين العدل والمساواة والقيم الروحية أبعاداً جديدة لروح مصر الخالدة .

لقد خضنا الحرب المرة تلو المرة مع إسرائيل ، فماذا كانت العاقبة ؟[2] مزيداً من التمزق ومزيدا من البؤس والتشريد لشعب فلسطين ذاته ، ومزيداً من الاحتلال لأراض عربية جديدة إضافة إلى أرض فلسطين ، ومزيداً من المهانة لولا حرب أكتوبر سنة ١٩٧٣ . ولو كان النصر الحسم مكفولا فى حرب خامسة لخضناها ، لكن الدول الكبرى لن تسمح أبدا بتدمير إسرائيل . لذلك لم يكن ثمة بد من إختيار الطريق الآخر ، طريق التسوية السلمية .

والسلام فى اعتقادنا أصعب بكثير من الحرب[3] . . كل الحروب العالمية والمحلية ، مراحل استثنائية فى تاريخ الأمم والشعوب ، تبدأ باشتعال النيران

---

(١) كلمة الرئيس أنور السادات فى الاحتفال بتسلم جائزة نوبل فى أوسلو عاصمة النرويج منشور ، بجريدة الأهرام فى ١٩٧٨/١٢/١١ .

(٢) وحيد رأفت : قضية الســـلام بين التفاؤل والتشاؤم ، الأهرام فى ١٩٧٨/١١/٢٠ .

(٣) رشدى صالح : ما بعد السلام ، مجلة آخر ساعة ، العدد ٢٣١٧ الصادر فى ٢١ مارس ١٩٧٩ ص ٤ .

وانتشار الدمار وسفك الدماء ، وتتوقف بقرار يقضى بأن تلتزم المدافع والأسلحة المختلفة الصمت فتلتزم كل الأسلحة بهذا القرار . والتدمير هو الصفة الأولى والغالبة على كل حرب ، وعند نهايتها يكون البناء الاقتصادى والاجتماعى قد أصبح مصابا بأعطاب وخسائر بالغة . . والتدمير — أيا كان — أسهل بكثير من التعمير . وسفك الدماء — أيسر — بكثير من المحافظة على حياة البشر والارتقاء بها . . التدمير هبوط . . وما أسهل الهبوط . . والتعمير صعود والصعود يتطلب دائماً جهدا مضنيا مبذولا كثمرة ناضجة لفكر متحضر إنسانى مفتوح على حقائق العصر .

والسلام مع اسرائيل سوف يمثل لمجتمعنا تحديا حضاريا يعكس نفسه فى كل اتصال يومى ، وإن كان هناك من يبالغون فى توصيف مخاطر السلام ومحاذيره خصوصا ما يتصل منها بالتعامل الاقتصادى مع اسرائيل ومدى إمكانية نجاحنا فى ايجاد حافز حقيقى تتحول به ميزاتنا الكمية إلى ميزات كيفية. والتخوف الزائد من السلام بدعوى أن التعامل التجارى والمصرفى قد يمثل ابتلاعاً اسرائيليا للمنطقة يمكن أن يكون فى حقيقته تقنينا للتخلف[٢] .

٥ — الاشتراكية :

لقد رفعت الثورة شعار الاشتراكية وضمنته دساتيرها المتعاقبة ، فإذا نحن حاولنا تقييم التجربة الاشتراكية فى الفترة من ١٩٥٢ — ١٩٧٠ ، فإننا نلاحظ أنها من الناحية المالية والاقتصادية ، لم تكن كلها إيجابيات ولم تكن كلها سلبيات . وحتى نضمن للمجتمع سلامة الخطى فى هذا الأفق ، لا بد أن

---

(٢) مصطفى الفقى : السلام والأمة الواحد . جريدة الأهرام فى ١ / ١٠ / ١٩٧٨ .

نحدد موقفنا إزاء ثلاث قضايا هامة[1] :

أولا : ملكية أدوات الانتاج : إذ يجب التفرقة بين أمرين ، أولها ملكية الشعب لأدوات الانتاج ، وثانيهما سيطرة الشعب على أدوات الانتاج ، والثانى هو الذى نختاره ، على أن ننبه إلى أن السيطرة إذا كانت يمكن أن تتم عن طريق التأميم ، إلا أنها يمكن أن تتم بطرق أخرى عديدة تنطوى على وضع قيود قانونية على مباشرة حق الملكية تضمن حسن آدائها لوظيفتها دون استغلال .

ثانياً : توزيع عائد الانتاج ، ونقطة البداية هنا تقتضى أن يرجع عائد الانتاج إلى من قام بجهد لتحقيقه ، إلا أن تفسيرنا لمن « قام بالجهد » يختلف عن الماركسية من حيث وجوب أن نسمح بأن يدخل فى مدلول هذا الاصطلاح — بالاضافة إلى من يقوم بالعمل — من يقوم بتوظيف مدخراته لتحقيق المزيد من الانتاج .

ومن ناحية أخرى — اختلافا مع الرأسمالية — فإن هناك من يبذل الجهد ولكن لا يحصل على عائد يكفى حاجاته الأساسية لأسباب خارجة عن إرادته ، وهذا أيضاً لا بد أن يكون له نصيب .

ثالثاً — أسلوب إدارة الانتاج . وفى هذا المجال نستطيع أن نفرق بين أسلوبين الأول ، الأول أسلوب جهاز السوق وهو الأسلوب الذى يتبناه النظام الرأسمالى ، والثانى ، والثانى أسلوب التخطيط ، وهو الأسلوب الذى يتبناه النظام

---

(١) المجلس الأعلى للجامعات : مذكرة تقدم بها المجلس باعتبارها مدخلا لما قدمته الجامعات من وجهات نظر لتحديد معالم الاشتراكية الديمقراطية من مناقشتها فى ١٤ / ٧ / ١٩٧٧ ، منشورة فى (الاشتراكية الديمقراطية) مجموعة دراسات بأقلام بطرس بطرس غالى وآخرون ، دار الهلال القاهرة ، بدون تاريخ ، ص ٢٢٠ وما بعدها .

الاشتراكى بمختلف اتجاهاته . والذى نراه هو تبنى أسلوب التخطيط مع تطعيمه بقدر من ميكانيكية السوق .

ويتضح من هذا أن هذه الاشتراكية تتخذ موقفا وسطا بين المذاهب الفردية والاشتراكية المتطرفة إيمانا بقوله تعالى : « وكذلك جعلناكم أمة وسطا » ، فهى تؤمن بضرورة التوازن بين حقوق الفرد ومصلحة الجماعة ، كذلك وجب الحرص على ذاتية الفرد وعلى تنمية قدراته الذاتية وعناصر المبادأة والابداع والخلق فيه ، تلك القدرات التى كثيراً ما خمدت جذوتها فى ظل النظم الاشتراكية الأخرى . على أن تحقيق ذلك كله يجب أن يظل فى إطار أهداف ومصالح الجماعة والمبادىء الأساسية للمجتمع المصرى .

رابعا ـ ماذا يعني كل هذا بالنسبة للتعليم ؟

إن الملامح والقسمات العامة التى إنتهينا منها ، تبين ضرورة أن تبدأ مصر مرحلة جديدة فى بنائها الإجتماعى والاقتصادى تعوض مافاتها نتيجة الظروف التى مرت بها ، مستلهمة فى ذلك ماضيها الحضارى ، ومستقبلها الثقافى ودورها القيادى فى هذه المنطقة الحساسة من العالم . وقد أجمع الكل على ضرورة قيام مجتمع أكثر إنسانية وإلى خلق إنسان جديد أكثر تحرراً بعلاقات جديدة بينه وبين نفسه ومع غيره من الأفراد والمجتمع الذى يعيش فيه .

إن الإتجاه الجديد فى المجتمع يهدف إلى ربط تفكير الإنسان ومجتمعه وحياته بثورة العلم والتكنولوجيا التى تشق طريقها الآن فى المجتمعات الإنسانية كما أن بناء المجتمع الجديد يتطلب تعبئة كافة القوى المادية فيه وتعبئة القوى البشرية من ناحية أخرى لكى يسير البناء متسقا مع نفسه لاتهزه الأزمات أو تقف فى طريقة العقبات[1] .

ومن هنا تحتل قضية التعليم وربطها بمتطلبات التنمية الاقتصادية فى المجتمع مكان الصدارة فى تفكيرنا بل وفى تفكير الأجيال القادمة ، وهى تقتضى الجهد والمثابرة ومتابعة التخطيط السليم وتنفيذه مترسمين فى ذلك التجارب الناجحة ، ومتجنبين الأخطاء والعثرات التى مررنا بها ليكون البناء شامخاً ، خدمة لمستقبل تطورنا الإجتماعى والاقتصادى .

---

(١) كمال الدين رفعت : نحو سياسة قومية للتعليم ، مجلة الكاتب ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، أغسطس ١٩٧٤ ، ص٥ .

وفى ضوء ماسبق يمكن وضع المؤشرات والإتجاهات الآتية :

١ — يجب التسليم إبتداء بأن أى مسعى للتطوير يبدأ بمقررات الدراسة أو سنوات التعليم أو نظم الامتحان .. الخ سيقصر بالضرورة عن الوفاء بحاجة التطوير الشامل ، إذ يشبه مسلك من يدقق النظر فى شجرة أو مجموعة من الأشجار ، فلا يرى الغابة ، ولايدرك حقيقة أبعادها . وقد جربنا هذا المسعى ، بالفعل وكانت حصيلته مجموعة من الإجراءات الجزئية اتخذت فى تفرق يناقض بعضها البعض أحيانا ، تتوالى كل سنة فى غير منطق ظاهر ، وأدى ذلك إلى عدم استقرار نظم التعليم فى حين ظلت « ديمقراطية التعليم » و « اشتراكية التعليم » و « ربط التعليم باحتياجات المجتمع » ، شعارات تردد ولاتترجم إلى واقع عملى . ولاتقع مسئولية هذه الأوضاع على رجال التعليم ، فهم خبراء فنيون فى التربية والتعليم يبرز دورهم حين يحدد المجتمع فلسفته التعليمية واحتياجاته من نظام التعليم ، فعندئذ ، وعندئذ فقط ، يستطيع الخبراء الفنيون الاجتهاد فى تفصيل مايلزم لتحقيق رغبة المجتمع[١] .

إن التعليم استثمار ضخم يكلف المجتمع غاليا ، ولابد أن يحدد المجتمع نوع وتعداد العائد الذى ينتظره من ذلك الاستثمار . وبعبارة أخرى ، إن نقطة البدء فى تطوير التعليم ، يجب أن تكون مجموعة من القرارات السياسية ذات المحتوى الإجتماعى والاقتصادى تتخذها السلطة السياسية بعد مناقشة مستفيضة وديمقراطية واسعة .

٢ — مازال تعليمنا فى حاجة إلى فلسفة واضحة تحدد القيم والمبادىء التى يقوم عليها والأهداف التى يسعى إلى تحقيقها والعلاقة بينه وبين المجتمع . ومن

---

(١) إسماعيل صبرى عبد الله : مبادىء أساسية فى تخطيط التعليم ، مجلة الطليعة فبراير ١٩٧١ ص٨ .

غير وجود مثل هذه الفلسفة ، سيبقى كل اصلاح فى التعليم مجرد إجتهاد شخصى يعبر عن رأى مؤقت دون أن يرتبط باستراتيجية يلتزم بها الجميع . وهنا ينبغى أن ندرك أن تعلمنا يعانى من تيارات متصارعة تظهر فى صور متعددة كالفصل بين العلم والعمل ، والفصل بين الثقافة والإنتاج ، وإختلاق التناقض بين الكم والكيف والثنائية بين التعليم الدينى والمدنى[1] .. الخ .

٣ — وجوب مراعاة الشمول الكامل فى مواجهة المشكلات التعليمية مما يقتضى رسم الصورة الكاملة لبرامج التطوير والاصلاح لضمان التكامل والتنسيق بين الجزئيات ، ثم وضع الخطط التنفيذية للبرامج الزمنية، فتطوير المناهج الدراسية مثلا من حيث محتواها يصبح عديم الجدوى مالم يخطط فى نفس الوقت لإعداد الكتب اللازمة للمناهج الجديدة وتدريب المعلمين وإعدادهم لتدريسها وتزويد المدارس بالأدوات الوسائل التعليمية اللازمة لها ، وتطوير الإمتحانات المتعلقة بها وغير ذلك من الجوانب الأخرى التى تتصل بالمنهج المطور . كما أنه لا يمكن التركيز على إصلاح التعليم الإبتدائى وحده دون الاهتمام مثلا بإصلاح الإدارة التعليمية ونظم إعداد المعلمين وسن الالزام ومدته وعلاقة هذه المرحلة بالتعليم فى المراحل التالية وأيضاً فى المرحلة السابقة لها فى دور الحضانة مثلا ، بل دون النظر إلى ما يرتبط بالتعليم من الاصلاحات الأخرى فى المجتمع الذى يخطط للتنمية الاقتصادية والإجتماعية والصحية وغير ذلك من نواحى الإصلاح[2] .

٤ — لقد إندفعت جماهير الشعب التى كانت محرومة من حقها فى التعليم على

---

(١) رشدى لبيب : دعوة إلى حوار حول التعليم ، مجلة الطليعة ، أكتوبر ، ١٩٧٤ ، ص ٩٩ .

(٢) يوسف صلاح الدين قطب : رأى فى قضية إصلاح التعليم ، جريدة الأهرام ، فى ١٩٧١/٨/١٩ .

مدى عصور طويلة لكى تنعم بحظها فى التعليم ، وقد أدى هذا الطلب الشعبى الواسع إلى بروز معادلة صعبة تتمثل فى أمرين يجب التصدى لهما معا وفى ذات الوقت وبنفس القوة[1] :

الأول : كيف يمكن تحقيق جانب الكم فى التعليم كحق من حقوق الجماهير التى كفلها الدستور لجميع المواطنين على قدم المساواة ؟

الثانى : كيف يمكن الإرتفاع بكفاءة التعليم — عن طريق توفير الامكانات التعليمية وبالقدر وبالأسلوب المناسب حتى يتمكن الإنسان المصرى ، وهو عصب التنمية وهدفها — من مواجهة الحياة وصنع المستقبل المأمول ؟

٥ — ومن أخطر المشكلات التى يواجهها تعليمنا ، مشكلة الاهدار بسبب الرسوب والتسرب ، وفيها تتعدد الأسباب وتتداخل ، وتشتمل على عوامل إجتماعية وإقتصادية وثقافية ونفسانية وتربوية ، وتؤدى إلى تبديد كثير من الجهد وضياع كثير من الطاقات والقابليات . ومعالجة المشكلة معالجة شاملة راقية تقتضى تقصى أسبابها على تعددها ، ولعلها تتجلى فى أنماط مختلفة بإختلاف البيئات والأحوال المجتمعية من ناحية ، وتتصل بالتطوير الشامل للأنظمة التعليمية وتجديدها وزيادة كفايتها من ناحية ثانية ، فكما أنها من أسباب نقص الكفاية ، فهى أيضاً نتيجة من نتائجها[2] .

---

(١) مصطفى كمال حلمى : حركة التعليم فى مصر بين الماضى والحاضر والمستقبل وبعض مبادىء وإتجاهات الإصلاح فى (الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس) . تحرير سعيد إسماعيل على ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، المجلد الثالث ، ص ٣٠٧ — ٣١٨ .

(٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : استراتيجية تطوير التربية العربية ، القاهرة ، نوفمبر ١٩٧٦ ، ص ٤٣٠ .

٦ — كذلك تواجهنا قضية أخرى هامة ، وهى : هل على مجتمعنا أن يضع فى أولوياته أهمية الإنفاق على تعليم الكبار أم أن الأجدى أن يوجه هذه الأموال وتلك الجهود إلى تعليم الصغار ؟ إننا من غير شك نؤكد على وجوب السير فى الطريقين معا ، ومع ذلك فلابد من لفت الأنظار إلى أهمية الطريق الأول لأن الثانى هو الذى يحظى فى عالم الفعل والواقع بنصيب الأسد على حساب الأول[1].

٧ — إن مصر الثورة حاولت منذ البداية أن تخلص إقتصادها من الطابع التقليدى ليكون لها إقتصاد عريض تتنوع فيه قطاعات الإنتاج وتتوازن فى نموها ، فهى تسعى إلى رفع مستوى القطاع الزراعى وهو القطاع الذى مازال رئيسيا فيها ، ولكنها تعمل جاهدة على التوسع فى القاعدة الصناعية للاقتصاد وتنوع من هذه القاعدة . وقد صحب هذا إزياد الطلب الاجتماعى على التعليم ، ولهذا فان تحقيق التطور الاقتصادى المتوازن يعنى فى المرتبة الأولى نظرة جديدة إلى هذه النوعين من التعليم . بل إن الاسراع فى التنمية الشاملة يتطلب تغييراً جذريا فى مفاهيم التعليم وأهدافه وفى برامجه ، وفى كلفته وإدارته ، ذلك أن تعليمنا مازال — على الرغم مما دخل فيه من تطورات ، متأثرا بمفاهيم المجتمع الزراعى التقليدى[2] .

٨ — إن أهم ماطرأ على منطق التعليم والبحث فى العالم ، هو زوال المسافة بين الفكر والعمل ، وبالتالى لم يعد التعليم مسألة مقررات دراسية جامدة تقف مهمة التعليم عند استيعاب الطالب لها ، ولكن أصبح التعليم مرتبطا إرتباطا

---

(١) عبد الفتاح جلال : بعض القضايا فى تعليم الكبار، مجلة الفكر المعاصر، القاهرة ، فبراير ١٩٧١ ، ص١٠١ .

(٢) محمد الهادى عفيفى : التجديد فى التعليم كمطلب قومى . مجلة الطليعة نوفمبر ١٩٧٤ ، ص٨٧ .

عضويا بحركة المجتمع ومتطلباته . ومعنى هذا أن التعليم والتثقيف العام صار لهما هدفان متلازمان[1] .

الأول : هو إيجاد الفرد المتعلم المستفيد ، بحيث يكون أكثر فهما واتساقا مع مجتمعه وعصره وأكثر قدرة على إستيعاب ثمار المعرفة الانسانية والاستمتاع بها وأكثر تفهما للقضايا العامة فى بلاده وفى محيطه وبيئته التى يعيش فيها .

الثانى : هو تزويده بخبرة متقدمة متجددة تمكنه من القيام بالدور الذى يتناسب مع هذه الخبرة فى شتى مواقع العمل والانتاج فى بلاده .

٩ — إن ظروف عالمنا المعاصر ومايتصف به من تغير سريع ، يتطلب من نظامنا التعليمى أمورا لعل أهمها أن تكون أجهزتنا المركزية التعليمية حريصة على متابعة كل مستحدث فى المجال التعليمى والتربوى حتى تستطيع أن تطور المناهج الدراسية بصفة مضطردة بما يتمشى مع عالمنا السريع المتغير . على أنه مما يؤسف له أن الأجهزة الرئيسية بوزارة التعليم كانت قد شغلت نفسها بالشئون الإدارية البحتة من تنقلات وترقيات وإعارات حتى كادت تنسى دورها الأساسى فى متابعة التطور العلمى فجمدت المناهج الدراسية وتخلفت طرائق التدريس عن ركب التقدم العالمى بأشواط بعيدة فى بعض المواد[2] .

١٠ — وإذا كان الطابع المميز للتعليم فى مصر هو « التحصيل » ، هو تلقين الطفل أو الشباب قدرا معينا قل أو كثر من المعلومات ، إلا أنه بفضل ثورة العلم والتكنولوجيا ، إتجه العالم إلى صنع أجهزة تنوب عن الإنسان فى اختزان المعلومات ؛ وأصبح فن التعليم هو فن إنتقاء ماهو ضرورى من هذه المعلومات

---

(١) ورقة أكتوبر ، مرجع سابق . ص١٤٢ .

(٢) محمد حلمى مراد : ماهو المطلوب من نظامنا التعليمى ؟ مجلة الفكر المعاصر ، فبراير ١٩٧١ ، ص١١ .

لإستخدامها لغرض مفيد ، أو للتوغل إلى ماهو أبعد فى استكشاف المجهول . ومن ثم لم تعد وظيفة العقل فى عصرنا أن يظل مستودعا لمعلومات مثبتة فى الذاكرة ذلك أن هذه المعلومات مهما كثرت، لم تعد فى أغلب الأحوال كافية لاستثمارها على النحو الأمثل ، أصبح المطلوب من التعليم هو تنشيط القدرات الخلاقة والابداعية للعقل البشرى فى المجالات التى لا يمكن للآلة مهما بلغت من الرقى والإحكام أن تحل محله[1] .

١١ — إن تكافؤ الفرص يقتضى أن يسبقه ويصاحبه تكافؤ أو تقارب على الأقل فى الفرص الاقتصادية والإجتماعية التى تتوافر للنشء ممثلة فى أحوالهم الأسرية . إن تكافؤ الفرص التعليمية هنا ليس معناه مجرد فتح أبواب التعليم على مصراعيه بالمجان لجميع أفراد الشعب دون إعتبار لأحوال هؤلاء الأفراد الأسرية المتباينة وبصرف النظر عما هم عليه سلفا من فروق — تبلغ حدا مفزعا فى المستوى الاقتصادى والإجتماعى ، وإنما معناه أنه فى الوقت الذى تفتح فيه أبواب التعليم على مصاريعها بالمجان لجميع الأفراد، يكون هؤلاء الأفراد متكافئين ولو بمقدار — فى ظروفهم الإجتماعية والاقتصادية وتكون هذه الظروف بالحد الذى لايسمح بضياع فرص التعليم على أحد أو تهديدها أو التأثير فيها بسوء[2] .

---

(١) محمد سيد أحمد : لم يعد التعليم يعنى « التحصيل » ... بل تنمية قدرات العقل الخلاقة ، جريدة الأهرام فى ١٩٧٢/٨/٢٢ .

(٢) محمد أحمد الغنام : مسئولية التعليم فى تذويب الفوارق بين الطبقات فى مجتمعنا . صحيفة التربية ، نوفمبر ١٩٦٢ ، ص١٠٩ — ١١٠ .

القسم الثانى

تعليم المرحلة الثانية

أولا ـ نشأته وتطوره

إن تاريخ المرحلة الثانية يقترن عندنا بتاريخ المدنية الحديثة عندنا أيضاً ، ففى الربع الأول من القرن الماضى ، حتمت الظروف أن ننتقل من مدنية العصور الوسطى إلى مدنية العصور الحديثة ، وكان مفهوم المدنية الحديثة عندنا آن نحصل العلوم الطبيعية التى فاتنا ركبها منذ سيطر الاستعمار التركى على مصاير العرب وأن نأخذ بحظنا من الصناعة الحديثة بعد أن حصرنا ذلك الاستعمار فى صناعة الكير و السندان ودولاب الفخار ، وأن نحارب الاستعمار الغربى بالمدافع بعد أن أثبت السيف عدم كفايته يوم قابلنا جيوش نابليون بونابرت[1] .

ونظرنا حولنا لنرى المدرسة التى تعلمنا هذه العلوم الحديثة ، والمدرس الذى يستطيع أن يقرأ علينا كتبها ويحل لنا ألغازها ، فلم نجد ، إذ كان تعليمنا يتكون من مرحلتين اثنتين : المرحلة الابتدائية ، وتحفظ القرآن وتترك القراءة والكتابة ليتما عرضا ، والمرحلة العالية وتتم فى الأزهر أو فى غيره من المساجد الجامعة فى الأقاليم . وكان برنامج هذه المرحلة مقصورا على العلوم الدينية .

وكنا فى عجلة من أمرنا ، فبدأنا طلبنا للعلم الحديث من أعلى إلى أسفل ، ومن النهاية إلى البداية ، وكان طريقنا أن نتعلم العلم الحديث ونحن نعلمه ، فقد بدأنا ندرسه للتلاميذ قبل أن نتعلمه ، وكان أن أرسلنا البعثات واستقدمنا

---

(١) أبو الفتوح رضوان : البعد عن الحياة ، مشكلة التعليم الثانوى ، مجلة الرائد نقابة المهن التعليمية ، القاهرة ، نوفمبر ١٩٦٠ .

الأساتذة ليعلموا فى المدارس الخصوصية أو العالية التى فتحناها قبل غيرها من مراحل التعليم الأدنى . ثم ظهرت الحاجة إلى نوع من الإعداد الخاص لهذه المدارس العالية فأنشأنا أول مدرسة تجهيزية أو ثانوية وهى مدرسة قصر العينى التجهيزية ، وكان ذلك فى عام ١٨٢٥ . وكانت الحكومة تولى هذه المدرسة فى أول عهدها من كبير عنايتها ما يرفع مستواها ويمهد لتلاميذها حياة طيبة وتعليما صالحا(١) .

وكان الغرض منها واضحا جليا ، وهو إعداد التلاميذ للمدارس الخصوصية ، فالمدرسة التجهيزية تتلقى تلاميذ المكاتب وتقوم على تربيتهم وتعليمهم أربع سنوات تنقلهم بعدها إلى المدارس الخصوصية . ولم يكن ذلك سهلا هينا ، وتتضح صعوبة مهمة المدرسة التجهيزية إذا لاحظنا أن تلاميذ المكاتب لم يصيبوا من العلم إلا حفظ القرآن وقراءة بعض كتب أزهرية أولية فى النحو والصرف والدين وقواعد الحساب الأربع وخط الثلث . فهؤلاء التلاميذ ذوو الثقافة الضعيفة كان يطلب من المدرسة التجهيزية أن تعدهم فى سنوات أربع ليدرسوا فنون الحرب أو الطب أو الهندسة ليتعمقوا فى دراسة اللغات الشرقية والغربية.

وفيما يلى نبذة قصيرة عن نشأة كل نوع من أنواع تعليم المرحلة الثانية :

١ – التعليم العام :

(أ) المرحلة الإعدادية :كانت المرحلة الاعدادية قبل قيام ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ جزءاً من المرحلة الثانوية القديمة ، وكان الهدف من التعليم فيها لا يخرج عن تهيئة الملتحقين بها لمواصلة تعليمهم فى القسم الثانى من المرحلة

---

(١) أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٣٨ ، ص ١٢٤ .

الثانوية[1] ثم برزت هذه المرحلة إلى الوجود حيث كان اسماعيل القبانى قد نادى بها من قبل[2] على أساس أن تكون مدتها سنتان من الثانية عشرة إلى الرابعة عشرة ، وتكون فيها الدراسة واحدة لجميع التلاميذ ومشتملة على كل العناصر التى تغذى مختلف الاستعدادات والميول وتؤدى إلى ابرازها والكشف عنها . وقد اقترح القبانى أن تشتمل على :

أولا — الدراسات اللغوية والأدبية وتتمثل فى اللغة العربية ولغة أجنبية واحدة .

ثانيا — الدراسات الرياضية وتتمثل فى الحساب والجبر والهندسة .

ثالثا — الدراسات العلمية وتتمثل فى دراسة العلوم مجتمعة معا .

رابعاً — الدراسات الانسانية ، وتتمثل فى دراسة التاريخ القومى وجغرافية مصر وواجبات المواطن وحقوقه .

خامسا — الدراسات العملية وتتمثل فى الرسم والأشغال اليدوية وما يختاره التلميذ من هوايات كالموسيقى أو فلاحة البساتين وما إلى ذلك . وفى مدارس البنات يحل التدبير المنزلى محل الأشغال اليدوية .

وتختم هذه المرحلة الأولى بامتحان عام يكون أساسا لإنتقال التلاميذ إلى المرحلة الثانية من التعليم الثانوى التى اقترح أن تكون مدتها ثلاث سنوات .

وعندما خرجت صورة هذه المرحلة إلى حيز التنفيذ ، كانت فى بداية الأمر

---

(١) محمد على حافظ : تطوير التعليم بالمرحلة الإعدادية . صحيفة التربية يناير ١٩٦٤ ، ص ٣٦ .

(٢) اسماعيل محمود القبانى : دراسات فى مسائل التعليم ، النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٥١ ، ص ٢٨٥ .

أربع سنوات تقابل بوجه عام السنتين الخامسة والسادسة من التعليم الابتدائى والسنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوى[1] فى ظل قانون ١٤٢ لسنة ١٩٥١.

وفى عام ١٩٥٧ ، تم القضاء على التداخل والازدواج بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الاعدادية بناء على قانون ٢١٠ لسنة ١٩٥٦ الخاص بتنظيم المدرسة الابتدائية وتوحيدها فى مدرسة واحدة تمتد ست سنوات متصلة وأصبحت المدرسة الاعدادية مستقلة بذاتها وجعلت مدة الدراسة بها ثلاث سنوات[2] .

ثم برزت فكرة المدرسة الاعدادية العملية[3] وتشخصت واقعا على أساس تنويع بعض المدارس الاعدادية إلى تجارى وزراعى وصناعى ، ثم انتهى الأمر إلى تصفيتها ، وتأكد إلغاؤها عام ١٩٦٨ حيث اعتبرت المرحلة الاعدادية مرحلة موحدة .

(ب) المرحلة الثانوية : ومنذ أن أنشئت المدرسة التجهيزية فى عهد محمد على ، شهدت هذه المرحلة عددا كبيرا من التغييرات التى تناولت مدتها ومناهجها وامتحاناتها[4] . ولم يخرج التعليم الثانوى من غرض الإعداد للوظائف

---

(١) وزارة المعارف العمومية : قانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٦٣ بشأن تنظيم التعليم الثانوى ، القاهرة ، ١٩٥٣.

(٢) وزارة التربية والتعليم : القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ بشأن تنظيم التعليم الاعدادى العام والمذكرة الإيضاحية له ، القاهرة ، مركز الوثائق التربوية ، ١٩٥٧ . على الآلة الكاتبة .

(٣) عبد العزيز القوصى : فكرة المدارس الاعدادية العملية . صحيفة التربية ، مارس ١٩٥٩ ، ص ٥ .

(٤) سعيد اسماعيل على : قضايا التعليم فى عهد الاحتلال ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ١١٤ .

الادارية بالجهاز الحكومى . وهو وإن كان قد أضيف إلى أغراضه ، غرض الإعداد للمدارس العليا ، إلا أن الغرض الأول كان طاغيا وأكثر جذبا للاهتمام والعناية ، فتقرير المعارف سنة ١٨٨٦ يقول أن الغرض من تعليم التلامذة بالمدارس الثانوية إنما هو ترشيحهم للدخول فى بعض الوظائف الادارية وإعدادهم لتأدية الامتحانات اللازمة لنوال شهادة الكفاءة التى لا بد منها لكل راغب فى تلقى العلوم العالية بمدارس مصر وأوربا[١] .

وقد فرضت الظروف المتعلقة برغبة الحكومة فى « توظيف » خريجى الثانوى انقاص مدة الدراسة من خمس سنوات إلى ثلاث سنوات سنة ١٨٩٧ لتكثير عدد الحائزين لشهادة الدراسة الثانوية ، هذا التخفيض قالت عنه مذكرة وزارة المعارف أنه نتج عنه بعض انخفاض فى درجة التعليم فى المدارس الثانوية ، كذلك فإن انخفاض مستواها ، أدى بالتالى إلى انخفاض مستوى التعليم فى المدارس العالية[٢] .

من أجل هذا أعدت الوزارة خطة جديدة الهدف منها كما تقول هو اتخاذ الوسائل لتخريج العدد الكافى للخدمات فى مصالح الحكومة من الطلبة الذين حصلوا على دراسة أرقى من الدراسات الابتدائية بمعنى أنهم استمروا على الدراسة فى المدارس الثانوية زمنا مناسبا وذلك بـ :

— جعل مدة الدراسة الثانوية أربع سنوات بدلا من ثلاث سنوات للحصول على شهادة الدراسة الثانوية اللازمة للالتحاق بالمدارس العالية .

---

(١) نظارة المعارف العمومية : ترجمة التقرير الثانى المرفوع إلى الأعتاب السنية الخديوية عن حالة التعليم العمومى بهذه النظارة فى سنة ١٨٨٦ : القاهرة ١٣٠٤ هـ ، ص ٢١ .

(٢) مذكرة إلى مجلس النظار بتحوير نظام المدارس الثانوية ، صدق عليها مجلس النظار فى ٢٢ / ٦ / ١٩٥ ، المطبعة الأميرية ١٩٠٥ .

— وضع امتحان خاص للطلبة الذين يتممون دراسة السنتين الأوليين من المدارس الثانوية لإعطاء شهادة تسمى شهادة الأهلية للوظائف الملكية الصغيرة بالمصالح الأميرية ، تخول لصاحبها الحق فى الاستمرار على الدراسة الثانوية أو الاستخدام بمصالح الحكومة[1] .

ثم استقرت هذه المرحلة عام ١٩٢٨ على أن تكون مدتها خمس سنوات وتنقسم إلى قسمين : الأول عام لجميع التلاميذ ومدته ثلاث سنوات ، والثانى : تتفرع إلى فرعين أدبى وعلمى مدته سنتان[2] .

وكان من نتيجة المشكلات الملحة التى واجهت هذه المرحلة التى أوضحها وزير المعارف سنة ١٩٣٥[3] ، أن تم تنظيم جديد أصبحت فيه الدراسة تنقسم إلى قسمين : القسم العام أو مرحلة الثقافة العامة ومدتها أربع سنوات للبنين وخمسة للبنات ، والدراسة به واحدة لجميع التلاميذ ، والقسم الخاص أو المرحلة التوجيهية وتنوع به الدراسة إلى ثلاث شعب : آداب — رياضة — علوم . أما المرحله التوجيهية فمدتها سنة واحدة للجميع[4] .

وكاد أن يتم تغيير آخر سنة ١٩٤٩ ، ثم فى سنة ١٩٥١ لولا التقلبات

---

(١) المرجع السابق .

(٢) وزارة المعارف العمومية : قانون رقم ٢٦ لسنة ١٩٢٨ ، المطبعة الأميرية ، القاهرة ، ١٩٣٢ ، ص ١

(٣) أحمد نجيب الهلالى : التعليم الثانوى . عيوبه ووسائل اصلاحه ، وزارة المعارف للعمومية ، القاهرة ، ١٩٣٥ .

(٤) وزارة المعارف العمومية : قانون رقم ١١٠ لسنة ١٩٣٥ الخاص بتنظيم التعليم الثانوى ، القاهرة ١٩٤٥ .

السياسية[1] ، إلى أن صدر تنظيم ١٩٥٣ والذى أصبحت فيه مدة الدراسة ثلاث سنوات منها سنة عامة يبدأ التلميذ بعدها أنواعا من التخصص تهيئه للالتحاق بالجامعة[2]. وإذا كان هناك تنظيم جديد قد ظهر عام ١٩٦٨، إلا أنه لم يستحدث فروقا جوهرية عن التنظيم السابق .

٢ - التعليم الفنى :

بدأ هذا النوع من التعليم بداية مبشرة بالخير فى عهد محمد على ، لكن الآمال التى نيطت به سرعان ما تبخرت على يد الاحتلال البريطانى ابتداء من عام ١٨٨٢.

(ا) التعليم التجارى : وترجع المبادرة فى انشاء التعليم التجارى قبل الحرب العالمية الأولى فى مصر إلى المدارس الخاصة الأجنبية لتعليم الأجانب المقيمين بمصر نظراً للسيطرة الأجنبية على الاقتصاد المصرى[3] .

وفى خريف عام ١٩١٠ ، افتتحت إدارة التعليم الفنى والصناعى والتجارى أقساما ليلية فى العلوم التجارية بمدينة القاهرة والاسكندرية حيث كان يدرس بها الحساب التجارى وامساك الدفاتر وطرق التجارة باللغات العربية والانجليزية والفرنسية[4] .

---

(١) اسماعيل القبانى : تطور التربية فى مصر خلال السنوات العشر الأخيرة. فى (محاضرات فى نظم التربية) أشرف على تنظيمها حبيب أمين كورانى ، دار الكتاب اللبنانى ، بيروت ، ١٩٥٦ ، ص ١٢٧ .

(٢) محمد خيرى حربى والسيد محمد العزاوى : تطور التربية والتعليم فى اقليم مصر فى القرن العشرين ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٥٨ ، ص ٨٥ .

(٣) محمود زويلى : التعليم الثانوى التجارى ، نشأته - تطوره - أهدافه . صحيفة التربية ، يناير ١٩٦٥ ، ص ٦٩ .

(٤) نظارة المعارف العمومية : قانون مؤقت للراغبين للالتحاق بالمدارس التجارية الليلية ، القاهرة . المطبعة الأميرية ، القاهرة ، ١٩١١ .

وكانت الدراسة تنقسم فى كل مادة إلى قسمين : القسم الابتدائى والقسم الراقى ، وكان يفضل فى القبول لحضور الدروس الطلاب الحائزون لشهادة الدراسة الثانوية ، ويليهم الحائزون على شهادة الدراسة الابتدائية . وكانت دروس القسم الأولى أو الابتدائى للطلبة المبتدئين فى الفن أما دروس القسم الثانى أو الراقى ، فقد كانت للطلبة الحاصلين على معلومات ابتدائية فيه .

ولما كان سوق التجارة المصرى متعطشا إلى هذا النوع من التعليم ، فقد نجحت تلك الأقسام بما أدى إلى توسيع مناهجها فى سنتى ١٩١١ و ١٩١٢ حتى انتهى الحال بانشاء نظام للتعليم التجارى الليلى مدته ثلاث سنوات يحصل الطالب فى نهايتها على شهادة فى العلوم التجارية .

على أنه بالرغم مما ظهر من الفائدة من انشاء هذه الأقسام ، فمن الواضح أنها كانت تقدم تعليما بسيطا محدودا كالعادة فى مجالات التعليم الفنى المختلفة مما كان غير كاف لسد حاجة البلاد إلى فنون التعليم التجارى ، ومن ثم فقد تقرر فى سنة ١٩١١ انشاء مدرستين نهاريتين للمحاسبة والتجارة بالقاهرة احداهما متوسطة والأخرى عالية[١] .

وينبغى أن نلاحظ أن مدارس التجارة المتوسطة ولو أنها فى الواقع كانت فى مستوى المرحلة الثانوية ، إلا أنها لم تعتبر ضمنها لأنها كانت مرحلة منتهية . وفى عام ١٩٥١ اعترف بها القانون رقم ١٤٢ ضمن المرحلة الثانوية وتم تنظيمه بشكل متكامل عام ١٩٥٦[٢] حيث حدد مدة الدراسة فيه بثلاث سنوات متيحا لخريجيه استكمال دراساتهم العالية فيما بعد .

---

(١) توفيق نان رويس: تاريخ التعليم التجارى فى مصر ، مجلة التربية الحديثة ، دورية كانت تصدرها الجامعة الأمريكية بالقاهرة ، أبريل ١٩٣٧ ؛ ص ٣٥٤.

(٢) وزارة التربية والتعليم : القانون رقم ٢٦١ لسنة ١٩٥٦ بشأن تنظيم التعليم التجارى . القاهرة ، ١٩٥٦ .

(ب) التعليم الزراعى : « مصر بلد زراعية » . هذه حقيقة أدركها محمد على ، ومن هنا رأينا عددا من المؤسسات التعليمية الزراعية التى أنشأها فى سنين مختلفة من حكمه الطويل . وأول تلك المؤسسات المدرسة التى أنشئت فى القاهرة سنة ١٨٣٠ سميت بـ « الدرسخانة الملكية »[١] ثم الغيت وافتتحت واحدة بشبرا الخيمة سنة ١٨٣٣ ثم الغيت وحول تلاميذها إلى مدرسة أخرى افتتحت بنبروه التى نقلت بعد ذلك إلى شبرا[٢] .

وقد أقفلت تلك المدرسة عام ١٨٧٥ لقلة الاقبال عليها. ولما أعيد افتتاحها سنة ١٨٩٠ كان ذلك بناء على اقتراح تقدم به على مبارك بناء على « كون الديار المصرية ليس لها كسب غالبا إلا من الزراعة على كثرة أصنافهـــا واختلاف أنواعها »[٣] وكان مقرها فى الجيزة ، وكان شرط الالتحاق بها هو الحصول على الشهادة الابتدائية . وقد ظلت هذه المدرسة هى المعهد الوحيد الذى تعلم فيه مهن الزراعة بمصر حتى عام ١٩٠١ حين اتجهت الأنظار إلى تعميم ذلك التعليم بأنحاء البلاد ، فأنشأت ادارة التعليم الفنى والزراعى مدارس أولية ألحقت بمدارس الصناعة فى الأقصر ودمنهور وطوخ[٤]. وكان ذلك سبيلا إلى استكمال المستويات الثلاثة فى إعداد الكادر الفنى الزراعى خاصة بعد أن رفعت مدرسة الجيزة إلى

---

(١) أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى عصر محمد على ، ص ٣٤٤.

(٢) المرجع السابق . ص ٣٤٥ .

(٣) نظارة المعارف العمومية : ترجمة التقرير الخامس المرفوع للأعتاب السنية عن حالة التعليم العمومى بالديار المصرية فى سنة ١٨٨٩ . طبع بالمطبعة الأميرية ببولاق مصر المحمية ، ١٨٩٠ .

(٤) كتشنر: تقرير عن المالية والادارة والحالة العمومية فى مصر والسودان سنة ١٩١١ ترجم وطبع بادارة المقطم ، القاهرة ، ص ٤٧ .

مصاف المدارس العليا ، وأنشئت مدرسة متوسطة بمشتهر سنة ١٩١١ مدة الدراسة بها ٣ سنوات ، يمنح خريجوها دبلوم الزراعة المتوسطة .

ثم حدثت عدة تغيرات فى مدة الدراسة ومراحلها حتى صدور القانون رقم ٢٦٢ لسنة ١٩٥٦ الذى اشترط للقبول بالمدارس الثانوية الزراعية ، الحصول على الشهادة الاعدادية وحدد مدة الدراسة بها بأنها ثلاث سنوات .

(جـ) التعليم الصناعى : وقد أنشأت حكومة محمد على مدارس صناعية يتعلم فيها التلاميذ مختلف الصناعات ، والغرض منها تخريج رؤساء الصناع الحاذقين يحلون محل الأجانب تدريجيا . ولكن أكثر هذه المدارس لم يقدر لها أن تعيش طويلا ، فقد أنشئت لتحقيق أغراض عاجلة دفعت اليها حاجة ملحة مؤقتة . ونستثنى من ذلك مدرسة العمليات التى كان لها تاريخ طويل منذ انشائها عام ١٨٣٧[١] .

وإذا كانت المدرسة قد أغلقت فى خضم حركة الانحسار التى بدأت منذ أواخر عهد محمد على ، إلا أنه قد أعيد افتتاحها سنة ١٨٦٨ . وكان الملاحظ على هذه المدرسة أنها كانت ملجأ للفقراء الذين لا يستطيعون دفع مصروفات المدارس الأخرى أو الحصول على الشهادة الابتدائية[٢] ، بيد أنه ابتداء من عام ١٨٩٢ اشترط للالتحاق بها الحصول على الشهادة الابتدائية[٣] .

وفى عام ١٨٨٩ أنشئت مدرسة صناعية أخرى بالمنصورة مدة الدراسة بها

---

(١) أحمد عزت عبد الكريم ، ص ٣٨١ .

(٢) Dunlop, Douglas : Notes on the progress and Condition of public Instruction in Egypt, 1900, p. 17

(٣) اميل فهمى حنا : تاريخ التعليم الصناعى حتى ثورة ٢٣ يوليه سنة ١٩٥٢ دار الكاتب العربى ، القاهرة ، ١٩٦٧ ، ص ١٤٥ .

ثلاث سنوات واتبعت نفس خطة الدراسة التى كانت متبعة فى مدرسة الفنون والصنائع ببولاق لمدة سنتين ، إذ سرعان ما الغيت فى سنوات ١٨٩١ - ١٨٩٣ ، وأعيد افتتاحها بعد ذلك متبعة خطة أخرى تقصر الهدف منها على مجرد التدرب العملى مدة ثلاث سنوات على بعض الصناعات اليدوية البسيطة[1] .

ولعبت مجالس المديريات دورا هاما فى انشاء العديد من المدارس الصناعية ذات الطابع الأولى ، بالاضافة إلى بعض المدارس الصناعية الخاصة ، وأصبحت مدة الدراسة فى التعليم الصناعى خمس سنوات حتى سنة ١٩٢٩[2] حيث أصبحت مدة الدراسة ثلاث سنوات بعد الحصول على الابتدائية يلتحق بعدها المتخرج بالقسم الثانوى الصناعى لمدة سنتين أو بمدرسة الفنون والصنائع أو الفنون التطبيقية لمدة ثلاث سنوات[3] . ثم صدر القانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٥٦ الذى اشترط الحصول على الشهادة الاعدادية للالتحاق بهذا التعليم وحدد مدته بثلاث سنوات .

---

(١) أمين سامى : التعليم فى مصر ، القسم الثالث ، ص ٢٠ .

(٢) وزارة المعارف العمومية ، مراقبة التعليم الفنى ، لجنة تنقيح نظم التعليم الفنى المشكلة بقرار وزارى رقم ٢٩٣٢ فى ١٠ فبراير سنة ١٩٢٧، ص ٥٤ .

(٣) تطور التربية والتعليم فى اقليم مصر ، ص ٥٢ .

ثانيا – موقع تعليم المرحلة الثانية على خريطة التعليم

التعريف السائد دوليا ينظر إلى التعليم الثانوى بإعتباره يؤلف المرحلة الثانية من التعليم حيث يؤلف التعليم الإبتدائى المرحلة الأولى والتعليم العالى المرحلة الثالثة . ويسود فى مصر تقسيم التعليم الثانوى إلى مرحلتين : الأولى مدتها ثلاث سنوات ، وتسمى المرحلة الإعدادية ، والثانية ثلاث سنوات وتسمى المرحلة الثانوية[1] .

وهذا التقسيم يكشف عن شيء من الخلط فى المفهوم الأساسى وفى التسميات والأفضل أن تنظر إلى التعليم الثانوى من خلال مستويين Stages لا من خلال مرحلتين Levels ، يسمى المستوى الأول (الدراسة المتوسطة)، ويسمى الثانى (الدراسة الإعدادية) . وترد تسمية الدراسة المتوسطة فى بعض أنظمة التعليم وهى تنطبق على حقيقتها ، كما أن تسمية المستوى الثانى بالدراسة الاعدادية يشير إلى وظيفتها فى الاعداد للحياة العملية أو فى الاعداد لمرحلة التعليم العالى ، فهى تمثل نظرة مستقبلية إلى تطور التعليم الثانوى وجعله متصلا ينتهى بالاعداد للحياة العملية أو الاعداد للجامعة[2] .

---

(١) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا : تقرير عن تطوير التعليم الثانوى العام ، أهدافه وخططه الدراسية ومناهجه ونظام التشعيب والاختيار فى إمتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة . القاهرة . فبراير ١٩٦٧.

(٢) عبد العزيز البسام : المدرسة الثانوية الشاملة ، نموذج لتجديد التعليم الثانوى فى البلاد العربية ، حلقة المدرسة الثانوية للتعليم العام والمهنى فى البلاد العربية. عمان ١٩٧٢/١١/٣٠. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،ص ١٣٠

ويتضح من الاستقراء التاريخى لتطور التعليم الثانوى فى العصر الحديث ، بروز الاتجاه فى الفترة الأخيرة لتوحيد السلم التعليمى العام وجعل مرحلته الإبتدائية متصلة بمرحلته الثانوية دون انقطاع أو ثنائية تفصل بين أنواع الطلاب ، وهذا تنظيم سبقت إليه الولايات المتحدة الامريكية ، وأخذت تحتذيه كثير من الدول المتقدمة . ويترتب على ذلك ، النظر إلى التعليم الثانوى نفسه بإعتباره مرحلة متكاملة ، وعدم تجزئته إلى أجزاء منفصلة بعضها عن بعض ولا يمنع هذا أن يتم تنظيمه فى مستويين متباينين ، وقد يختلف أحد المستويين فيكون على أساس ٤+٢ من سنوات الدراسة أو على ٣+٣ من تلك السنوات .

ويعد هذا التعليم من المراحل الهامة التى تبدى الكثير من النظم التعليمية الحديثة فى البلاد المتقدمة والنامية على حد سواء إهتماما كبيراً بها لمالها من أثر فى تشكيل الشباب فى فترة المراهقة — التى تقابل سنوات تعليم المرحلة الثانية — وللدور الهام الذى تلعبه فى تكوين المواطن الصالح وإعداده للحياة المنتجة فى مجتمعات الربع الأخير من القرن العشرين[1] .

والمواطنة ليست مجرد تعبير سياسى كما درج الكثيرون على تصوره منذ زمن الاغريق وكما يتصوره البعض حتى الآن ، إنما المواطنة هى أولا وقبل كل شىء ، قدرة الفرد على المعيشة السليمة فى جماعة ، وعلى العمل والإنتاج وعلى كسب لقمة العيش داخل هذه الجماعة ، وهذا الشرط الأخير هو من أهم مقومات المواطنة وعلى أساسه ينبغى أن تقاس جودة التعليم الثانوى . وبسبب إرتباط التعليم الثانوى بالمواطنة والاعداد لها وبخاصة من زاوية العمل والانتاج ، أصبحت

---

(١) نبيل أحمد عامر صبيح : دراسة مقارنة لبعض مشكلات التعليم الثانوى فى الجمهورية العربية المتحدة وبعض البلاد العربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ١٩٦٩ ، ص١ .

الوظيفة الأساسية للتعليم الثانوى فى البلاد المتقدمة هى إعداد الأفراد للعمل فى بنية المهن فى المجتمع على المستوى المتوسط ، سواء أكان ذلك فى التجارة أو فى الصناعة أو فى الخدمات[1] .

فتلميذ هذه المرحلة ينطلق نموه فى جميع النواحى إنطلاقا يمكن أن يسير به نحو تحقيق هذا الهدف : فشعوره بالانتماء إلى المجتمع يقوى إلى الحد الذى يجعله يشغل نفسه بمشكلات قومه ، وتحت الرعاية الواعية يمكن أن يصل إلى أعلى مستوى ممكن من ناحية بنيته وقواه الجسمية ، وبالقيادة المستفيدة والارشاد الذكى يتهيأ السير بنموه خلقيا وإجتماعيا بشكل يحقق فيه صفات المواطن الذى نريده . ثم إن قدرة التلميذ فى هذه السن على التعلم والاستيعاب ، أمر لم يستطع أحد أن يضع حدداً نهائية له . وإذا كانت قدراته واستعداداته تتبلور حوالى سن الخامسة عشرة ، فان بعض مايشغلنا هو الوصول إلى برنامج مدرسى يمكن أن يساعد على تفجير كوامن طاقاته وقابلياته[2] .

إننا فى مجتمعنا المصرى قد بدأ تتحسس خطورة أوضاع شبابنا الناتجة عن التحولات الضخمة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية من النواحى النفسية والفكرية ، وإذا لم يضبط سيرها والعوامل التى تثيرها ، فإنها قد تشكل خطرا جسيما على مجتمعنا كافة وعلى الشباب فيه خاصة ،[3] ومن ثم فإنه من الضرورى أن نحاول التصدى لعديد من التساؤلات الخاصة بهذه المرحلة مثل :

---

(١) محمد أحمد الغنام وعبد الجليل الزوبعى : مستقبل خريجى الثانويات بالعراق . جامعة بغداد . مركز البحوث التربوية ، بغداد ، ١٩٦٦، ص٢٣ .

(٢) أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى وبنية السياسية التربوية ، دراسة مقارنة ، الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، ص ١٨٥ .

(٣) حبيب كورانى : تطور التربية فى المرحلة الثانوية، فى (التربية فى المرحلة الثانوية) مرجع سابق ، ص٨ .

— ماذا يجب أن تكون عليه أهداف التربية ومادتها وأساليبها فى هذه المرحلة؟

— وكيف يجب أن تعدل لتفى بحاجات هذا العدد المتكاثر من الشباب لتساعدهم على أن يعيشوا فى هذا العصر السريع التطور المتبدل الحافل بالمفاجآت والأخطار ؟ هذا العصر الذى طغت فيه الاتجاهات المادية على القيم الروحية ؟

... إلى غير ذلك من تساؤلات ؟!

وإذا كان الغرض من التعليم الابتدائى فى المجتمع الذى ينشد الديمقراطية إنما هو تزويد التلميذ بحد أدنى من الثقافة يمكنه من أن يعرف نفسه وبيئته ووطنه ليكون عضوا صالحا فى بيئته الاجتماعية ، وإذا كانت وظيفة التعليم الابتدائى هى إعطاء الفرد مقدارا من العلم لايستطيع أن يعيش بدونه فى بلد متحضر ، فان وظيفة التعليم الثانوى أرقى من هذا جوهرا وأبعد منه مدى لأنه يتجاوز بالتلميذ هذا المقدار اليسير الذى لابد منه إلى مقدار أرقى ربما استطاع الفرد أن يعيش بدونه ، لكنه إن فعل،كان رجلا من الدهماء ، ضئيل الحظ من المعرفة، محدود النصيب من الثقافة ، صالحا لأول مراتب العيش عاجزا عن أن يرقى بنفسه إلى خير من هذه الحال التى قسمت لعامة الناس(١) .

وبمعنى آخر ، فالتعليم الابتدائى ، إنما هو تعليم كل أبناء المواطنين ،لاينبغى أن يفلت منه واحد من أى طبقة من طبقات المجتمع مهما تكن ، على حين أن التعليم الثانوى ضرورى للغالبية من أبناء المواطنين ، والتعليم العالى ضرورة لصفوة المجتمع وخلاصتها ولقادة مواقع العمل فى مختلف الفروع .

ونحن لانبالغ كثيرا إذا أكدنا أن هناك من الأهداف التربوية العامة التى

---

(١) طه حسين : مستقبل الثقافة فى مصر ، (المجموعة الكاملة لمؤلفات الدكتور طه حسين) المجلد التاسع ، دار الكتاب اللبنانى ، بيروت ، ١٩٧٣ ، ص ١٢٩ .

ينشدها المجتمع المعاصر مما لا يمكن تحقيقه قبل المرحلة الثانية ، ففي كثير من دول العالم العربي ، توجد فئات إجتماعية واقتصادية لاتقارب بينها، وتوجدأقليات تنتمي إلىأصول معينة ، كما توجد تشعبات دينية ومذهبية ،وحيث كانت التربية تأخذ ظروف المجتمع وطبيعته في إعتبارها عند رسم أهدافها العامة، فإنهافيمثل هذه الظروف ينبغي أن تقوم بنوع من التركيز على الهدف المتصل بتدعيم الوحدة الوطنية ،فذلك أمر أساسي للقضاءعلى عوامل التفكك ولتحصين المجتمع من إثارة الفتن . ونحن حين نحلل « الوحدة الوطنية » بإعتبارها هدفا عاما من أهداف التربية ، نجد أن لهذا الهدف متطلبات كثيرة من بينها تربية المواطن على التسامح . وإذا تناولنا عنصر التسامح بدوره ، وجدناله جوانب ومقتضيات كثيرة من بينها الأخذ بمبدأ حرية الرأي من أجل توفير جو من التفاهم وإتاحة فرصة الفهم الأعمق للمشكلات أو القضايا العامة[1] .

إن هذا الامر يتطلب إعداد المواطن القادر على استعمال ذلك الحق .وهذا لا يمكن أن يتم دون قدر كاف من الثقافة العامة ومعرفة بالطريقة التي ينظم الفرد بها أفكاره ويعرضها عرضا يفي بما يريده ، ويجعلها واضحة مفهومة لدى الغير . كما أن هذا لا يمكن أن يتم دون ممارسة عملية يكون الفرد فيها مستمعا جيدا ومتحدثا جيدا ملتزما بحدود اللياقة وآداب الجدل . ونحن لا يمكننا أن نخطو خطى جادة في تحقيق مبدأ حرية الرأي فيما قبل المرحلة الثانية ، ولعل هذا ماجعل بعض المجتمعات تصر الآن على أن تكون مرحلة لجميع المواطنين .

---

(١) فلسفة النظام التعليمي ، مرجع سابق، ص١٨٨ــ١٨٩ .

ثالثا – الوضع الراهن

١ – تشريعيا :

(أ) المدرسة الإعدادية : يشترط للقبول بها أن يكون التلميذ حاصلا على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية وألا تزيد سنه على خمس عشرة سنة . والدراسة فيها عامة لجميع الملتحقين بها حيث يتلقون دروسا فى التربية الدينية – اللغة العربية والخط – اللغة الأجنبية (الإنجليزية أو الفرنسية) وتشمل الترجمة – المواد الإجتماعية (تاريخ – جغرافيا – تربية قومية) – الرياضيات (حساب – جبر – هندسة) – العلوم العامة والصحة – التربية الفنية – التربية الموسيقية – التربية الرياضية والاجتماعية – المواد العملية (الأشغال اليدوية – والتربية الزراعية للبنين – أشغال الإبرة والتدبير المنزلى للبنات)[١] .

ويقوم الطلاب فى السنتين الأولى والثانية محليا بالمدرسة عن طريق :

١ – أعمال السنة . ويخصص لها ٢٠٪ من درجة المادة .

٢ – إختبار نصف العام الذى يخصص له ٣٠٪ من الدرجة .

٣ – إمتحان يعقد فى نهاية العام الدراسى ، ويخصص له ٣٠٪ من الدرجة.

ويشترط لنجاح الطالب حصوله على ٤٠٪ من النهاية العظمى لكل مادة

---

(١) المركز القومى للبحوث التربوية ، جهاز التوثيق والمعلومات التربوية . تقرير عن تطور التربية والتعليم فى جمهورية مصر العربية فى الفترة من ٧٤/٧٥–٧٥/١٩٧٦ . القاهرة ، ١٩٧٧ ، الجزء الأول ، ص ١٩ .

على حدة (ماعدا التربية الدينية واللغة العربية ، فنهايتها الصغرى ٥٠٪ ، والتربية الفنية ٢٠٪) على أن يحصل الطالب فى المجموع الكلى على ٥٠٪ من مجموع النهايات العظمى للمواد كلها ، ويجوز عقد دور ثان للطالب فى مادة أو مادتين حسب حالته ، ولا ينتقل إلى الصف التالى إلا إذا كان ناجحا فى جميع المواد فى المجموع الكلى ، وإلا أعاد السنة ، ولطالب المرحلة الإعدادية الحق فى أن يعيد الدراسة مرة واحدة فى الصف ومرتين فى المرحلة كلها[1] .

وتعقد مديريات التربية والتعليم فى نهاية المرحلة إمتحانا عاما تحريريا على مستوى المحافظة من دور واحد يمنح الناجحون فيه « شهادة إتمام الدراسة الإعدادية العامة » ، ولا تخصص فيه أى درجات لأعمال السنة أو اختبارات أثناء العام الدراسى .

(ب) المدرسة الثانوية العامة : ويشترط للقبول بالصف الأول بها أن يكون الطالب حاصلا على شهادة إتمام الدراسة الاعدادية العامة أو ما يعادلها ، وألا تزيد سنه فى أول أكتوبر من العام الدراسى على ثمانى عشرة سنة . وتكون الأولوية فى القبول حسب السن ومجموع الدرجات والأماكن المتوفرة ، أى أنه تحدث عملية إنتخاب أو إختيار للممتازين وصغار السن للالتحاق بهذا النوع من التعليم وتشمل الدراسة المواد التالية[2] :

التربية الدينية — اللغة العربية — اللغة الأجنبية الأولى (وتشمل الترجمة) ـ اللغة الأجنبية الثانية — الرياضيات (وتشمل على وجه الخصوص الجبر والهندسة

---

(١) جمهورية مصر العربية : التعليم العام والخاص . الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية : القاهرة ١٩٧٢ .

(٢) المرجع السابق .

والميكانيكا) — العلوم (وتشمل على وجه الخصوص الكيمياء والطبيعة وعلم الأحياء)— المواد الاجتماعية (وتشمل على وجه الخصوص الجغرافيا والتاريخ والجيولوجيا ، الفلسفة والاجتماع والاقتصاد — التربية الرياضية والتربية العسكرية — التربية القومية — المجالات العملية والتطبيقية والثقافية والمهنية التى تتنوع وفقا لمختلف البيئات .

والدراسة عامة دون تخصص فى الصف الأول ، وتنقسم فى الصفين الثانى والثالث إلى شعب : علوم — رياضة — آداب[1] .

وتعقد وزارة التعليم فى نهاية الصف الثالث إمتحانا عاما على مستوى الجمهورية من دور واحد يمنح الناجحون فيه (شهادة إتمام الدراسة الثانوية)، ويسمح بالتقدم لهذا الامتحان لكل من أتم دراسة المناهج المقررة فى الصفوف الثلاثة فى مدرسة حكومية أو خاصة تحت إشراف وزارة التعليم .

ويتبع فى تقويم التلاميذ نظام مشابه لما هو متبع فى المرحلة الاعدادية .

(جـ) التعليم الفنى : بعد أن نظم التعليم العام سنة ١٩٦٨ ، وضع قانون

---

(١) كان التشعيب قاصرا على شعبتين : آداب وعلوم ، ثم صدر القرار الوزارى رقم ١٦٧ بتاريخ ١٩٧٦/٨/٢٦ شعب الفرع العلمى إلى شعبتين هما : شعبة الرياضيات وشعبة العلوم (تاريخ طبيعى) على أساس أن كل شعبة سوف تؤدى إلى كليات جامعية معينة ، وعلى أساس أن هذا التعديل يقدم فرصا أرشد فى التوجيه إلى الدراسة الجامعية . أنظر :

— وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة للاحصاء : واقع التعليم فى جمهورية مصر العربية من خلال نتائج الشهادات العامة (الثانوية العامة ١٩٧٧ - ١٩٧٨) ، ص ١ — ٣ .

جديد للتعليم الفنى موحد عام ١٩٧٠ ، قسم بموجبه هذا النوع إلى ثلاثة أنواع : صناعى وزراعى وتجارى ، ويتم على مستويين :

— فئة الفنيين فى مدارس ثانوية فنية متخصصة ومدة الدراسة بها خمس سنوات .

— فئة العمال المهرة فى المدارس الثانوية الفنية ومـــدة الدراسة بها ٣ سنوات[١] .

ومدارس التعليم الفنى منفصلة للجنسين فى مستوييه ، ويمثل التعليم الصناعى للبنت فى مستوى إعداد العمال المهرة ، المدارس المسماة حاليا باسم المدارس الصناعية للبنات .

ويتماثل المستويان فى أهداف التعليم بهما وكذلك فى شروط القبول والخطوط العريضة لنظم الامتحانات ، كما أن مجانية التعليم مطبقة على المستويين[٢] .

---

(١) وزارة العدل ، النشرة التشريعية ، قانون رقم ٥٧ لسنة ١٩٧٠ بشأن التعليم الفنى ، المكتب الفنى لمحكمة النقض ، سبتمبر ١٩٧٠ ، ص٨٠٠ — ٣١٢.

(٢) صدرت تنظيمات أخرى تتضمنها القرارات الوزارية رقم ١١٠ لسنة ١٩٧٧، ورقم ١١١ لسنة ١٩٧٧، ورقم ١١٢ لسنة ١٩٧٧ ، ورقم ١٣٢ لسنة ١٩٧٧ ، وهى خاصة بإنشاء شعب متخصصة ببعض المدارس وجعل الدراسة مشتركة للبنين والبنات فى عدد منها . كذلك صدر قرار وزارى رقم ٧٠ لسنة ١٩٧٧ ويتعلق بتحديد طريقة تشكيل مجالس إدارة المدارس الفنية ، وقرار وزارى رقم ١٨٤ لسنة ١٩٧٧ ويتصل بتنظيم مشروع رأس المال الدائم للتعليم والانتاج بمدارس التعليم الفنى ، وأيضا قرار وزارى رقم ٢٨١ لسنة ١٩٧٦ ورقم ٢٤١ لسنة ١٩٧٧ ، ويتصل بوضع الأحكام العامة بالنسبة للامتحانات بمدارس التعليم الفنى ، والقرار الوزارى رقم ٥٦ لسنة ١٩٧٦ ورقم ٩٧، ٢٠٠ لسنة ١٩٧٧ بانشاء ثلاث مدارس تجريبية فنية تجارية نظام الخمس سنوات .

ويشترط للالتحاق بمدارس المستويين على إختلاف أنواعها أن يكون التلميذ حاصلا على شهادة إتمام الدراسة الاعدادية وألا تزيد سنه على ثماني عشرة سنة ،وأن ينجح فى اختبارات اللياقة الصحية للقبول فى كل نوع من أنواع التعليم الفنى .
وتشمل الدراسة فى المدارس الفنية على اختلاف أنواعها ومستوياتها أربع مجموعات ، هى :

١ ـ مجموعة المواد الثقافية ، وتشمل التربية الدينية واللغة العربية ، واللغة الأجنبية والعلوم والرياضة والمعاملات التجارية وقوانين العمل والصحة المهنية والاسعافات الأولية والأمن الصناعى والاعداد القومى والتربية الرياضية .

٢ ـ أسس العلوم التى تخدم المواد الفنية وتطبيقاتها .

٣ ـ المواد الفنية العلمية والعملية .

٤ ـ التدريبات المهنية .

ويمكن القول أن الفنى هو حلقة الوصل بين العامل الماهر والمهندس أو الأخصائى . وفيما يلى مقارنة لخطتى إعداد العامل الماهر والفنى حسب المجموعات الأربع السابقة[1] .

مجموعات المواد	الخطة الحالية	خطة العامل الماهر	خطة الفنى
الأولى	٢٠٫٨٣ ٪	١٣٫٣٤ ٪	٢٢٫٩٢ ٪
الثانية	١٠ ٪	١١٫٦٦ ٪	٢١٫٣٥ ٪
الثالثة	٢٥٫٨٣ ٪	٧٥ ٪	٢٠٫٣١ ٪
الرابعة	٤٣٫٣٤ ٪	—	٣٥٫٤٢ ٪

٢ ـ **كوبا :**

(أ) المرحلة الاعدادية : ١ ـ بلغ عدد الحاصلين على الشهادة الابتدائية

(١) المركز القومى للبحوث التربوية : دراسة عن نظام التعليم فى جمهورية مصر العربية ، مقدم إلى المؤتمر التربوى لتطوير التعليم فى سوريا فى أغسطس ١٩٧٤ . جهاز التوثيق والمعلومات التربوية ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ٩٣ .

عام ٧٨/٧٧ (٤٧٦٧٠٨) تلميذ وتلميذة ، قبل منهم بالتعليم الاعدادى ٤٥٦٢٨٩ أى بنسبة ٧ر٩٥٪ . وإذا قارنا هذه الأرقام بمثيلاتها عام ٦٩/٦٨ فسوف نجد أن من بين ٢٤٧٤٧٦ ، قبل ٢٤١٦٥٤ أى بنسبة قدرها ٦ر٩٧٪ .

لكننا إذا قارنا بين المقبولين وتلاميذ الصف السادس الابتدائى ، فسوف نجد أنه فى عام ١٩٧٧ ، كان تلاميذ الصف السادس ٦٣٥٥٢٩ ، قبل منهم بالاعدادى ٤٥٦٢٨٩ ، أى بنسبة ٨ر٧١٪ بينما قبل ٢٤١٦٥٤ من ٥٨٠٤٤١ كانوا بالصف السادس سنة ١٩٦٩ أى بنسبة ٩ر٤١٪[1] .

٢ — أما من حيث عدد المدارس والأقسام الاعدادية ، فى العام الدراسى ٧٨/٧٧ ، فان الاحصاء يبين أن عددها قد بلغ ٣٢٦١ منها ١٩٣٥ مدرسة و ١٣٢٦ قسما . وفى المدارس نجد أن منها ٥٤٤ مدرسة بنين و ٤٢٢ مدرسة بنات ، ٩٤٩ مشترك بها ٣٨٥٣٨ فصلا . أما فى الأقسام فمنها ١٩١ بنين و ١٧٧ بنات و ٩٥٨ مشترك[2] .

٣ — ومن حيث أعداد التلاميذ ، فان نفس الاحصاء يبين أنهم قد وصلوا إلى ٨٨٠ر٥١٨ر١ تلميذا منهم ٩٦٩٤١٣ من البنين و ٥٤٩٤٦٧ من البنات ، وتمثل أعداد التلاميذ فى جملتها نحو ٥٠٪ من شريحة العمر بين ١٣ — ١٥[3] .

---

(١) مصدر هذه البيانات ، الجهاز المركزى للتعبئة والاحصاء .

(٢) جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة للإحصاء والحساب الآلى : الإحصاء الاستقرارى العام ٧٧ — ١٩٧٨ — التعليم الاعدادى . على الآلة الكاتبة .

(٣) رضا أحمد إبراهيم : الإتجاهات العامة لمسار التعليم فى مصر . ورقة قدمت للجنة التى كانت مشكلة لوضع تقرير عن التعليم فى مصر بكلية التربية — جامعة عين شمس ١٩٧٨ . على الآلة الكاتبة .

٤ — بلغ متوسط نصاب الفصل من المدارس الحكومية من التعليم الاعدادى عام ٧٧ / ١٩٧٨ ٢٢ر١ ، بينما المتوسط المفروض هو ٧ر١ مدرسا أى بعجز قدره / ٤٨ر٠ وعندما يترجم هذا العجز إلى مدرسين ، نجد أنه ١٤٩٤١ مدرسا ، وبإضافة الوكلاء إلى المدرسين والمدرسين الأوائل ، نجد أن العدد يصبح ٤٠١٩٨ ويصبح المتوسط العام ٢٩ر١[1] .

وفيما يلى إحصاء عن جملة المدرسين حسب المواد والمؤهلات الدراسية : (جدول رقم ١) ومن هذا الجدول تتضح لنا الحقائق التالية :

— لا تزيد نسبة من يحصلون على مؤهل تربوى عال على ٦١ر٤٦ ٪ أما من يحملون مؤهلا عاليا غير تربوى فقد بلغوا ٢٧ر٢٨ ٪ و٠٩ر١٥ ٪ لمن يحصلون على مؤهل تربوى متوسط و٩٠٢٢ر٩ ٪ لمن يحصلون على مؤهلات أخرى .

— أعلى النسب بين من يحصلون على مؤهل تربوى عال ، توجد بين مدرسى التربية النسوية ، إذ تبلغ ٩٢ر٧٤ ٪ تليها الرياضيات فتبلغ ٤٩ر٧٤ ٪ ، وأقلها هو التربية الزراعية إذ بلغت ٣٦ر١ ٪ .

(ب) التعليم الثانوى العام : — فى العام ٧٧ / ١٩٧٨ ، حصل ٤٢٨٧٦ تلميذ وتلميذة على شهادة اتمام الدراسة الاعدادية ، قبل منهم ١٢٨٠٥٩ أى بنسبة ٣ر٣٧ ٪ ، بينما حصل عليها عام ٦٧ / ٦٨ / ١٩٠٤٧٠ قبل منهم ٧٤٠٨٤ ، أى بنسبة ٩ر٣٨ ٪ هذا مع ملاحظة أن النسبة العامة للقبول فى المرحلة الثانوية بمختلف أنواعها كانت ٠ر٨٣ ٪ عام ٧٦ / ٧٧ و ٣ر٧٩ ٪ عام ٦٧ / ٦٨[2] .

---

(١) الاحصاء الاستقرارى العام .

(٢) المرجع السابق .

(٦) الجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء .

جدول رقم (١) إحصاء إجمالى عن المدرسين الأوائل والمدرسين
بالتعليم الاعدادى العام (رسمى وخاص مجانى)
حسب المواد والمؤهلات الدراسية

المادة	الجنس	مؤهلات عالية تربوية		مؤهلات عالية غير تربوية		مؤهلات متوسطة تربوية		مؤهلات أخرى		الجملة
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	
التربية الدينية واللغة العربية	إناث	٢٧٥	—	٨١٣	—	٢٥	—	٣	—	١١١٦
	جملة	١٨٣٦	٢٧ر١٢	٤٦١٤	٦٨ر١٣	٣٠٠	٤ر٤٣	٢٢	٠ر٣٢	٦٧٧٢
اللغة الانجليزية	إناث	٧٨١	—	٦١٥	—	١٥٦	—	١٧	—	١٠٦٩
	جملة	١٩٠٦	٤٢ر٦٩	١٥٠٣	٣٣ر٦٦	٩٧٨	٢١ر٩٠	٧٨	١ر٧٥	٤٤٦٥
اللغة الفرنسية	إناث	٦٠	—	٢٥	—	١٣٠	—	٦	—	٢٢١
	جملة	١٠٢	٢٣ر٣٤	٣٩	٨ر٩٢	٢٨٢	٦٤ر٥٣	١٤	٣ر٢١	٤٣٧
الرياضيات	إناث	١٢٤٧	—	١٩٠	—	١٣٣	—	١٢	—	١٥٨٢
	جملة	٤٣٠١	٧٤ر٤٩	٥٩٢	١٠ر٢٥	٨٢٠	١٤ر٢٠	٦١	١ر٠٦	٥٧٧٤

تابع جدول رقم (١)

المادة	الجنس	مؤهلات عالية تربوية		مؤهلات عالية غير تربوية		مؤهلات متوسطة تربوية		مؤهلات أخرى		الجملة
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	
العلوم	إناث	٢٢٦٥	—	٩١١	—	٧٧	—	٢	—	٣٢٥٥
	جملة	٤١٣٢	٦٩ر٧٧	١٤٥٧	٢٤ر٦	٣١٩	٥ر٣٩	١٤	٢٤ر	٥٩٢٢
المواد الاجتماعية	إناث	١٣٠٣	—	١٠٤٠	—	٤٤	—	٥	—	٢٣٩٢
	جملة	٢٢٠٣	٥٠ر٨٢	١٧٨٣	٤١ر١٣	٣٢٥	٧ر٥٠	٢٤	٥٥ر	٤٣٣٥
التربية الفنية	إناث	٤٩٦	—	١٧٣	—	٢٥٨	—	٨٥	—	١٠١٢
	جملة	٨٥٢	٢١ر٠١	٢٧٢	٦ر٧٠	١١٢٥	٢٧ر٧٤	١٨٠٧	٤٤ر٥٥	٤٠٥٦
التربية الرياضية	إناث	٧٦٩	—	٧٥	—	٥٠	—	٦	—	٩٠٠
	جملة	١٤٨٣	٦٧ر٦٢	١٤٥	٦ر٦١	٤٧٣	٢١ر٥٧	٩٢	٤ر٢٠	٢١٩٣
التربية الزراعية	إناث	٧	—	٧٤	—	١	—	٦	—	٨٨
	جملة	٣٣	١ر٣٦	١٥٨	٦ر٥٢	١٠٠٧	٤١ر٥٨	١٢٢٤	٥٠ر٥٤	٢٤٢٢

تابع جدول رقم (١

المـــادة	الجنس	مؤهلات عالية تربوية		مؤلات عالية غير تربوية		مؤهلات متوسطة تربوية		مؤهلات أخرى		١ الجملة
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	
التربية الموسيقية	إناث	٢٠	—	١٠	—	١٦٨	—	٣٧	—	٢٣٥
	جملة	٤٠	٨ر٩٩	٢٦	٥ر٨٤	٢٨٧	٦٤ر٤٩	٩٢	٢٠ر٦٨	٤٤٥
التربية النسوية	إناث	٧٢٩	—	٩٨	—	٩٧	—	٤٩	—	٩٧٣
	جملة	٧٢٩	٧٤ر٩٢	٩٨	١٠ر٠٧	٩٧	٩ر٩٧	٤٩	٥ر٠٤	٩٧٣
مواد أخرى	إناث	٨	—	٣	—	١	—	٥	—	١٧
	جملة	١٥	٤٨ر٣٩	٥	١٦ر١٣	١	٣ر٢٣	١٠	٣٢ر٢٥	٣١
الجملة	إناث	٧٩٦٠	—	٤٠٢٧	—	١١٤٠	—	٢٣٣	—	١٣٣٦٠
	جملة	١٧٦٣٢	٤٦ر٦١	١٠٦٩٢	٢٨ر٢٧	٦٠١٤	١٥ر٩٠	٣٤٨٧	٩ر٢٢	٣٧٨٢٥

– بلغت جملة المدارس والأقسام ٧٣٣ تضم من الفصول ١٠٤٠٢ فصلا عام ١٩٧٨/٧٧ .

– أما أعداد التلاميذ ، فقد بلغت فى نفس العام ٤١٦٦٢٠٨ منهم ٢٦٨٨٦٢ من البنين و٤٧٣٤٦ من البنات .

– بلغ عدد تلاميذ الصف الأول ١٣١٩٣٣ وبلغ عددهم فى الصف الثانى الأدبى ١٣٠٣٧ ، وصل فى العلمى ٨٣٦٧٧ . وبالنسبة للصف الثالث نجد :

الأدبى	٥٥٥٣٥
العلمى	٧٤٩٦٢
الرياضة	٢٩١١٢ (١)

– ومن جهة أخرى ، إذا مادرسنا نصيب الفصل من المدرسين فى هذه المرحلة عام ١٩٧٨/٧٧ حسب الواقع الفعلى ، وقارنا لك بالرقم الذى وضعته الإدارة العامة لخطة التنمية وهو ٢٫٤ مدرسا لكل فصل فى المرحلة الثانوية العامة ، نجد الآتى (٢) :

* نصيب الفصل فى المرحلة الثانوية العامة لجميع تبعيات التعليم من رسمى وخاص معان وخاص بمصروفات ١٫٨٦ مدرس لكل فصل حيث قد بلغت جملة عدد الفصول ١٠٤١٢ فصلا وجملة عدد المدرسين ١٩٣٢٨ مدرسا .

---

(١) وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للإحصاء ، الإحصاء الاستقرارى لمرحلة التعليم الثانوى العام عام ٧٧ – ١٩٧٨ .

(٢) وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للإحصاء والحساب الآلى : الإحصاء الاستقرارى للعاملين فى التعليم الثانوى العام حسب الحالة فى ١٥ نوفمبر ١٩٧٧ . القاهرة مارس ١٩٧٨ .

* نصيب الفصل فى المرحلة الثانوية العامة فى القطاع الرسمى والخاص المعان ، بلغ ٢ر١٢ مدرسا لكل فصل حيث قد بلغت جملة عدد الفصول ٨١٦٤ فصلا وجملة عدد المدرسين ١٧٣٢٨ مدرسا .

* ينخفض نصيب الفصل من المدرسين فى القطاع الخاص بمصروفات انخفاضا كبيراً حيث هبط إلى ٨٩و .مدرسا لكل فصل وبلغت جملة عدد الفصول ٢٢٤٨ فصلا بينما بلغ عدد المدرسين ٢٠٠٠ مدرسا فقط . ومن المعلوم أن هذا النقص يعود إلى أن معظم المدرسين فى التعليم الخاص منتدبون من التعليم الرسمى ، وهؤلاء لايؤخذون ضمن عدد المدرسين الداخلين فى الاحصاء لعدم أزدواج عددهم .

* وإذا ما ألقينا الضوء على التعليم الرسمى والخاص المعان، أى القطاع الحكومى من التعليم الثانوى العام ، لوجدنا أن نصيب الفصل الواحد من المدرسين ٢ر١٢ مدرساً (على مستوى الجمهورية) ، أى أنه أقل من المعدل الموضوع بنسبة ٧ر١١ ٪ .

* هذا من جهة ، ومن جهة أخرى ، فلو حسبنا نصيب الفصل الواحد من المدرسين لكل محافظة على حدة لوجدنا أن هناك عدم عدالة فى التوزيع ، فبينما تستحوذ محافظة القاهرة على أكبر قدر من المدرسين لكل فصل فاق المعدل الموضوع، وتليها محافظة الدقهلية والغربية والاسكندرية ، نجد أن هناك الكثير من المحافظات نصيب الفصل فيها من المدرسين أقل من المعدل بكثير .

وفيما يلى إحصاء بأعداد المدرسين حسب المواد والمؤهلات (جدول رقم ٢) ومن هذا الجدول يتضح لنا مايأتى :

— أعلى نسبة من الحاصلين على مؤهل تربوى عال توجد بين مدرسى التربية الرياضية ، إذ وصلت إلى ٨٧ ٪ تليها مدرسات التدبير والخياطة إذ وصلت إلى ٨٤ ٪ ، فالرياضيات ٠٦ر٧٧ ٪ وأقلها التربية الزراعية حيث وصلت إلى ٤ر٦ ٪ .

جدول رقم (٢) توزيع المدرسين الأوائل والمدرسين للمواد الدراسية حسب مستوى الكفاية لجميع التبعيات فى التعليم الثانوى العام

المادة	الجنس	مؤهل عال تربوي		مؤهل عال غير تربوي		مؤهل متوسط تربوي		مؤهلات أخرى		الجملة	
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
لغة عربية	ذكور	١٨٣٥	٦ر٥	١٠٨١	٣٦ر٩	٣	٠ر١	١٥	٠ر٥	٢٩٣٤	—
	إناث	٢٠٥	٦١ر٩	١٢٢	٣٦ر٩	٢	٠ر٦	٢	٠ر٦	٣٣١	١٠٠
	جملة	٢٠٤٠	٦٢ر٥	١٢٠٣	٣٦ر٨	٥	٠ر٣	١٧	٠ر٥	٣٢٦٥	
لغة إنجليزية	ذكور	١٢٨٤	٦٦ر٨	٥٧٤	٢٩ر١	٤٤	٢ر٢	١٩	١ر٠	١٩٢١	
	إناث	٥٧٠	٦٦ر٧	٢٧٣	٣١ر٩	٤	٠ر٥	٨	٠ر٩	٨٥٥	١٠٠
	جملة	١٨٥٤	٦٦ر٨	٨٤٧	٣٠ر٥	٤٨	١ر٧	٢٧	١ر٠	٢٧٧٦	
لغة فرنسية	ذكور	٢٨٨	٢٨ر٧	١٧١	١٧ر١	٤٠١	٤٠ر٠	٤٢	٤ر٢	١٠٠٢	
	إناث	٢٢٧	٣٥ر٥	٢٤٢	٣٧ر٨	١٢٨	٢٠ر٠	٤٣	٦ر٧	٦٤٠	١٠٠
	جملة	٦١٥	٣٧ر٤	٤١٣	٢٥ر٢	٥٢٩	٣٢ر٢	٨٥	٥ر٢	١٦٤٢	

تابع جدول رقم (٢)

لغة ألمانية	ذكور	٣٤	٦٨ر٥	١٣	٢٦ر٠	٣	٦ر٠			٥٠	١٠٠
	إناث	١٤	٧٣ر٧	٥	٢٦ر٣					١٩	
	جملة	٤٨	٦٩ر٦	١٨	٢٦ر١	٣	٤ر٣			٦٩	
رياضيات	ذكور	١٥٦٢	٧٨ر٣	٣٨٠	١٩ر١	٤٠	٢ر٠	١٣	٠ر٦	١٩٩٥	١٠٠
	إناث	٣٠٣	٧٤ر١	١٠١	٢٤و٧	٣	ر٧	٢	٠ر٥	٤٠٩	
	جملة	١٨٦٥	٧٧ر٦	٤٨١	٢٠ر٠	٤٣	١ر٨	١٥	٠ر٦	٢٤٠٤	
علوم	ذكور	١٦٩٩	٥٩ر٠	١١٦٤	٤٠ر٥	٤	٠ر١	١٠	٠ر٤	٢٨٧٧	١٠٠
	إناث	٥٠١	٥٦ر٦	٣٨٢	٤٣ر١			٢	٠ر٢	٨٨٥	
	جملة	٢٢٠٠	٥٨ر٥	١٠٤٦	٤١ر١	٤	٠ر١	١٢	٠ر٣	٣٧٦٢	
مواد إجتماعية	ذكور	٦١٩	٥٤ر٤	٥١٤	٤٥ر٢	١	٠ر١	٣	٠ر٣	١١٣٧	١٠٠
	إناث	٢٦٥	٦٢ر٢	١٥٩	٣٧ر٣			٢	٠ر٥	٤٢٦	
	جملة	٨٨٤	٥٦ر٦	٦٧٣	٤٣ر٠	١	٠ر١	٥	٠ر٣	١٥٦٣	

— تابع جدول رقم (٢)

المادة	الجنس	مؤهل عال تربوى		مؤهل عال غير تربوى		مؤهل متوسط تربوى		مؤهلات أخرى		الجملة	
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
فلسفة ومنطق علم نفس واجتماع وتربية قومية	ذكور	٢٦٠	٥٦ر٤	١٩٧	٤٢ر٧	١	٠ر٢	٣	٠ر٧	٤٦١	
	إناث	٣٢٠	٧٣ر١	١١٦	٢٦ر٥			٢	٠ر٤	٤٣٨	١٠٠
	جملة	٥٨٠	٦٤ر٥	٣١٣	٣٤ر٨	١	٠ر١	٥	ر٦	٨٩٩	
تربية فنية	ذكور	٢٨٣	٥٩ر٨	١٧٢	٣٤ر٣	٩	١ر٩	١٩	٤ر٠	٤٧٣	
	إناث	٢٥٠	٧٩ر١	٥٨	١٨ر٣	٣	١ر٠	٥	١ر٦	٣١٦	١٠٠
	جملة	٥٣٣	٦٧ر٦	٢٣٠	٢٧ر٩	١٢	١ر٥	٢٤	٣ر٠	٧٨٩	
تربية رياضية	ذكور	٥٠٨	٨٣ر٤	٥٥	٩ر٠	٢١	٣ر٥	٢٥	٤ر١	٦٠٩	
	إناث	٤٢٦	٩١ر٨	٣٦	٧ر٨	١	٠ر٢	١	٠ر٢	٤٦٤	١٠٠
	جملة	٩٣٤	٨٧ر٠	٩١	٨ر٥	٢٢	٢ر١	٢٦	٢ر٤	١٠٧٣	

— تابع جدول رقم (٢)

تربية زراعية	ذكور	٢٢	٩ر٥	٥٩	١٥ر٨	١٩٩	٥٣ر٤	٩٣	٢٤ر٩	٣٧٣	
	إناث	٦	٨ر٨	٦٢	٢١ر٢				٣١ر١	٦٨	١٠٠
	جملة	٢٨	٦ر٤	١٢١	٢٧ر٤	١٩٩	٤٥ر١	٩٣	٢١ر١	٤٤١	
تربية موسيقية	ذكور	٢٤	٣٢ر٤	١١	١٤ر٢	٢١	٣٥ر١	١٣	١٧ر٦	٧٤	
	إناث	٧٣	٦٧ر٠	١٢	١١ر٠	٢٥	١٨ر٣	٤	٣ر٧	١٠٩	١٠٠
	جملة	٩٧	٥٣ر٠	٢٣	١٢ر٦	٤٦	٢٥ر٢	١٧	٩ر٣	١٨٣	
تدبير وخياطة	ذكور			١	٧ر٧	٨	١١ر٥	٤	٠ر٨	١٣	
	إناث	٣٦٨	٨٦ر٦	٣٩	٩ر١	١٢	٢ر١	٦	١ر٤	٤٢٥	١٠٠
	جملة	٣٦٨	٨٤ر٠	٤٠	٩ر١	٢٠	٤ر٦	١٠	١ر٣	٤٣٨	
لغة إيطالية	ذكور	٥	٣٣ر٣	٤	٢٦ر٧	١	٦ر٧	٥	٣٣ر٣	١٥	
	إناث	٥	٥٥ر٦	١	١١ر١			٣	٣٣ر٣	٩	١٠٠
	جملة	١٠	٤١ر٧	٥	٢٠ر٨	١	٤ر٢	٨	٣٣ر٣	٢٤	

— أعلى نسبة من الحاصلين على مؤهل تربوى متوسط توجد بين مدرسى التربية الزراعية حيث وصلت إلى ١ر٤٥٪ تليها اللغة الفرنسية ٢ر٣٢٪، وأقلها العلوم والمواد الفلسفية حيث بلغت كل منها نسبة لاتزيد عن ١ر٠٪.

— أكبر تجمع للمدرسين يوجد فى اللغة العربية حيث وصل عددهم إلى ٣٢٦٥ مدرسا وأقلها هم مدرسو اللغة الايطالية حيث بلغ عددهم ٢٤مدرسا.

— وصلت نسبة الحاصلين على مؤهل تربوى عال فى جملة التخصصات إلى ١٥ر٥٩٪ وإلى ٢٦٪ بالنسبة للحاصلين على مؤهل عال غير تربوى ٨٧ر٨٪ للحاصلين على مؤهل متوسط تربوى و١٧ر٥٪ للمؤهلات الأخرى.

(حـ) التعليم الفنى : — بلغت جملة المقبولين بالتعليم الفنى بأنواعه فى العام ١٩٧٧/٧٦ (١٤٨٤٤٩) من الحاصلين على الاعدادية وهم ٣٤٢٨٧٦ أى بنسبة ٢ر٤٣٪، بينما قبل فى عام ٦٨/٧٦ ٧٤٤٦٠ من ١٩٠٤٧٠ بنسبة ١ر٣٩٪.

— فى عام ١٩٧٨/٧٧ قبل بالتعليم الثانوى الصناعى (نظام ٣ سنوات) ٤٠٢٣٧ بنسبة ٧ر١١٪ وفى الفنى الصناعى (نظام ٥ سنوات) ٩٠٤ بنسبة ٢ر٠٪ بينما عام ٦٩/٦٨ قبل ٢١٤٦٤ بنسبة ٣ر١١٪ فى الثانوى الصناعى، بينما لم يكن الفنى الصناعى قد ظهر بعد.

— فى الثانوى الزراعى قبل عام ١٩٧٨/٧٧ (١٥٧٠٣) بنسبة ٦ر٤٪، بينما فى عام ٦٩/٦٨ قبل ١١٤٤٥ بنسبة ٦٪ وهو مايدل على التناقص.

— فى الثانوى التجارى فى عام ١٩٧٨/٧٧ قبل ٩١٦٠٥ بنسبة ٧ر٢٦٪، بينما فى عام ١٩٦٩/٦٨ قبل ٤١٥٥١ بنسبة ٨ر٢١٪ وهو مايدل على أن تزايد الاقبال على التعليم الفنى يتركز بصفة أوضح فى التعليم التجارى[1].

---

(١) الجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء.

والجدول التالى يبين عدد المدارس والفصول والمدرسين والتلاميذ ومتوسط نصيب الفصل من المدرسين بالتعليم الفنى حتى ١٩٧٧/١١/١٥[1] .

(١) وزارة التربية والتعليم : الإحصاء الاستقرارى لمرحلة التعليم الثانوى الفنى ودور المعلمين والمعلمات فى العام الدراسى ١٩٧٨/٧٧ حسب الحالة فى ١٥ نوفمبر ١٩٧٧ ، القاهرة ١٩٧٨ ، على الآلة الكاتبة .

جدول رقم (٣)

النوعيـــة	عدد المدارس	عدد الأقسام	عدد الفصول	عدد المدربين	المستجدون	جمـلة التلاميذ	نصيب الفصل من المدرسين
ثانوى عام	١١٩	٣	٣٤١٢	١٢٣٦٠	٤٠٢٣٧	١١٢٠٢٦	٣ر٦
فنى صناعى	٤	—	١٦٠	٥١٣	٩٠٤	٩٦١	٣ر٢
ثانوى زراعى	٥٥	١	١٣٣٧	٣٧٨٥	١٥٧٠٣	٤٤٨٨٢	٢ر٨
ثانوى تجارى	٢٠٣	٢٧٤	٥٩٨٩	١١٤٦٣	٩١٦٠٥	٢٧٥٢٠١	١ر٩
الجمـــلة	٣٨١	٢٧٨	١٠٨٩٨	٢٨١٢١	١٤٨٤٤٩	٤٣٣٠٧٠	٢ر٩

ومن استقراء الجداول الخاصة بتوزيع مؤهلات المدرسين الأوائل والمدرسين حسب مستوى الكفاية بالتعليم الفنى بأنواعه المختلفة نخرج بالحقائق الآتية[1] .

١ — تبلغ نسبة حملة المؤهلات العالية التربوية فى الثانوى الصناعى ١٤٫٣٪ وفى الفنى الصناعى ٢٥٪ وفى الثانوى الزراعى ١٤٫٦٪ ، وفى التجارى ٣٩٫٢٪ .

٢ — تبلغ نسبة حملة المؤهلات العالية غير التربوية فى الثانوى الصناعى ١٨٫١٪ وفى الفنى الصناعى ٢٨٫٤٪ ، وفى الثانوى الزراعى ٧٥٫٩٪ ، وفى التجارى ٥٦٫٣٪ .

٣ — تبلغ نسبة حملة المؤهلات المتوسطة التربوية ٢١٫٥٪ فى الثانوى الصناعى و ٢١٫١٪ فى الفنى الصناعى و ٠٫٨٪ فى الثانوى الزراعى و ٣٫٧٪ فى التجارى .

٤ — تبلغ نسبة حملة المؤهلات الأخرى ٤٦٫١٪ فى الصناعى و ٢٥٫٥٪ فى الفنى الصناعى و ٨٫٧٪ فى الزراعى و ٠٫٨٪ فى التجارى .

٥ — فى الثانوى الصناعى تبلغ النسبة المئوية للمؤهلين تأهيلا تربويا عاليا بين مدرسى المواد الثقافية ٦٦٫٥٪ و ٧١٫٦٪ فى الفنى الصناعى و ٤٧٫٨٪ فى الزراعى و ٥٦٪ فى الثانوى التجارى .

٦ — بالنسبة للمواد الفنية فى الثانوى الصناعى نجد أن نسبة الذين يحملون مؤهلا تربويا عاليا هى ١٤٫٤٪ و ٢٣٫٦٪ فى الفنى الصناعى و ٩٫٩ فى الزراعى و ٢٥٫٩٪ فى التجارى .

---

(١) وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلى : نشرة إحصائية عن هيئات التدريس والموظفين الآخرين بالتعليم الثانوى الفنى والمعلمين والمعلمات حسب الحالة فى ١٩٧٧/١١/١٥ ، القاهرة ، على الآلة الكاتبة.

رابعا ــ أهداف المرحلة الثانية

يتطلب العمل التربوى ــ شأنه شأن أى عمل إنسانى آخر ــ وضوحا فى الأهداف التى توجهه وتضمن له الاستمرار والفعل فى حياة الناشئين والشباب والمجتمع بصفة عامة . ذلك أن تحديد محتوى التعليم واختيار وسائله والتعرف على مشكلاته وتقويم نتائجه ــ كل هذا لابد أن يكون فى ضوء أهداف واضحة مشتقة من المطالب الملقاة عليه من حركة المجتمع ونوع المدنية التى يسعى إلى تحقيقها فى كل مرحلة من مراحل تطوره[1] .

١ ــ الأهداف والاتجاهات العامة للتربية والتعليم فى مصر :

ولما كان التعليم أداة رئيسية يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف العامة للمجتمع ، فقد قامت عدة محاولات لاشتقاق أهدافنا التعليمية من تلك الأهداف العامة فى نطاق ما تسمح به العلاقات الوظيفية بين هذين النوعين من الأهداف.

وينبغى أن نلاحظ أن الأهداف التعليمية لا تشتق من المعالم العامة لأهداف المجتمع فحسب بل يراعى فى تحديدها كذلك عوامل أخرى من أهمها[2] :

---

(١) محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الفلسفية ، الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ٢٣ .

(٢) يوسف صلاح الدين قطب وآخرون : مشروع لخطة عاجلة لتطوير مناهج التعليم ، الأهداف ، جمهورية مصر العربية ، المركز القومى للبحوث التربوية ، بدون تاريخ ، على الالة الكاتبة . ص ٥ .

١ — حاجات المتعلمين ومتطلبات نموهم ونواحى اهتماماتهم من حيث أن التلميذ ، وهو محور أساسى فى عملية التربية والتعليم ، يمثل مرحلة سنية معينة لها خصائصها وسماتها واهتماماتها فى كل مرحلة تعليمية .

٢ — خصائص العصر وما تنطوى عليه من تطورات وإنجازات عالمية .

وفى وثيقة قدمت مؤخرا ، حدد وفد مصر أهداف واتجاهات التربية والتعليم خلال الخطة العشرية ٧٢/٧٣ — ٨١/١٩٨٢ فيما يلى[١] :

١ — الهدف الديمقراطى الاجتماعى ، فالتعليم فى مجتمعنا الاشتراكى أصبح حقا مقررا لجميع أبناء الشعب على السواء ، يقدم لهم فى ظروف وفرص متكافئة حسبما تمكنهم قدراتهم واستعداداتهم .

٢ — الهدف الاقتصادى ، يهدف التعليم إلى الاسهام فى تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع عن طريق تلبية إحتياجاته من العاملين المزودين بالمعرفة والمهارة على إختلاف تخصصاتهم ومستوياتهم ، القادرين على سد إحتياجات الاقتصاد القومى والدفاع الوطنى وعلى القيام بالأعمال المطلوبة للحكومة والقطاع العام والقطاع التعاونى والقطاع الخاص .

ومن الواضح أن الاحتياجات المتزايدة للمجتمع الجديد فى مصر تتطلب إعداد قوى بشرية قادرة على أن تستجيب لمطالب خطة التنمية . ونظرا لأن التنمية الاقتصادية والاجتماعية هى فى حد ذاتها عملية متطورة ومتغيرة ، ينطلق بها العلم والتكنولوجيا وظروف الصراع الدولى إلى آفاق جديدة يوما بعد يوم ، وجيلا بعد جيل ، فمن الواجب ألا يقتصر دور التربية والتعليم على إعداد القوى البشرية اللازمة لمتطلبات خطة التنمية الحالية فحسب ، بل يتعدى ذلك إلى إحتياجات خطط التنمية المستقبلة التى تلى الخطة العشرية الحالية .

---

(١) مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية : أهداف التربية فى البلاد العربية ، جمهورية مصر العربية القاهرة ، ص ٦٩ .

وإذا كان من الضرورى أن يخطط للتعليم فى اطار خطط التنمية ، فانه من ألزم الأمور كذلك أن يخطط للاطار الاقتصادى للدولة مع مراعاة القوى البشرية للمجتمع وبصفة خاصة ما يوجد منها حاليا فى المدارس حتى لا يحدث فاقد بشرى

٣ — الهدف الفنى : ويتطلب رفع مستوى التعليم وتحسين نوعيته وادخال العلم الحديث فى كافة مناهج التعليم وخططه حتى يساير نظائره فى الدول المتقدمة

٤ — الهدف الانسانى : الطالب هو محور العملية التعليمية ، فمن أجله تبذل كافة هذه الجهود ، واستكمالا لجوانب تربيته وتكوين شخصيته تجب العناية بصفة خاصة بتكوين المواطن الصالح القادر على مواجهة مشكلات بيئته مواجهة واقعية ، وعلى تحمل المسئولية بشجاعة وأمانة ، وعلى التعاون مع غيره فى اطار العمل الجماعى ، كما يجب توفير الرعاية الكاملة له من النواحى الصحية والاجتماعية بما يتضمنه ذلك من تكوين المواطن المؤمن بربه ودينه ومجتمعه وصولا إلى تحقيق قيام دولة العلم والايمان .

٥ — تعليم الكبار : ويدخل فى ذلك وضع برامج نوعية للقضاء على الأمية ، وكذلك تعليم المعوقين .

٦ — الاهتمام بالبحوث التربوية : يتطلب التخطيط العلمى السليم للمجتمع ، الاهتمام بالبحوث التربوية عن طريق انشاء مركز تحشد فيه كافة امكانات البحث التربوى ، ويتوفر هذا المركز على القيام بالدراسات والبحوث الأساسية والتطبيقية المتصلة بكل نواحى التعليم ، وأن يضع نتائج بحوثه موضع التجريب قبل أن يقدمها إلى واضعى السياسة والخطط التعليمية .

٢ — الأهداف الرسمية للتعليم فى المرحلة الثانية :

حدد قانون سنة ١٩٦٨ أهداف التعليم الاعدادى كما يلى[1] :

---

(١) المادة (٥١) .

« تهدف مرحلة التعليم الاعدادى فضلا عن تدعيم اعداد التلاميذ عقليا وجسميا وخلقيا واجتماعيا وقوميا ، إلى توفير الدراسات اللازمة للكشف عن ميولهم وقدراتهم وتنميتها بما يمكن من توجيههم إلى العمل بعد تدريب مهنى أو إلى مواصله الدراسة فى المرحلة الثانوية العامة أو الفنية كل بحسب استعداده » .

أما بالنسبة للتعليم الثانوى فقد حدد نفس القانون أهدافه كما يلى[1] :

« تهدف مرحلة التعليم الثانوى ، فضلا عن الارتقاء بالاعداد العام للطلاب عقليا وجسميا وخلقيا واجتماعيا وقوميا، إلى تزويدهم بما يحتاجون اليه من العلوم والآداب والفنون والمهارات العملية بما يمكنهم من مواصلة الدراسة بمرحلة التعليم العالى والجامعى » .

ومن تحليل هذين النصين ، يمكن لنا أن نتبين أن وظيفة المدرسة الثانوية ذات شقين :

(ا) الاعداد للجامعة : فالذين يلتحقون بالمدرسة الثانوية ، يدخلونها وهم يدركون أنها سلم إلى الجامعة ويشترك معهم فى هذا الفهم ، الآباء والمدرسون وواضعوا المناهج والنظم المدرسية ، ولذلك تتسم هذه المناهج والنظم بطابع الاعداد المباشر للمواد التى تدرس فى الجامعة ، فهى تطلب من التلميذ أن يتقن طائفة من المعلومات تحت عنوانات هى بعينها رءوس المواد التى تدرسها المراحل الأولى من الدراسة الجامعية ، وحينما ينتقد أساتذة الجامعات الطلبة الذين يأتون اليهم ، فانما ينصب نقدهم دائما على ضعفهم فى هذه أو تلك من المواد أو قصورهم عن طائفة بذاتها من المعلومات[2] .

---

(١) المادة (٥٩) .

(٢) محمد فؤاد جلال : وظيفة المدرسة الثانوية وكيف تؤديها؟ صحيفة التربية السنة الثالثة . اكتوبر ١٩٥٠ ، العدد الأول ، ص ٢١ .

ولكننا إذا قلنا أن الدراسة الثانوية إعداد للمواد التى تدرس فى الجامعة ، فليس معنى ذلك أنها اعداد للتعليم الجامعى، لأن هذا التعليم يتطلب أشياء أخرى غير مجرد اتقان المعلومات .. يتطلب سعة فى الأفق ، وقدرة على التفكير والربط بين المسائل ، وجانبا من القدرة على الابتكار ، والاعتماد على النفس ، والرجوع إلى المراجع ، والرغبة فى البحث والتعمق والاطلاع ، والاهتمام بمسائل العلم ومسائل الحياة والربط بينها ، وروح النقد والقدرة على وزن الأمور ووضعها موضع النظر لتبين وجه الصواب فيها. وكل هذه أشياء لا تتحقق بمجرد استيعاب طائفة من المعلومات ، بل تتطلب توافر صفات فكرية وخلقية معينة .

وقد أكد طه حسين على هذا الهدف فى تقرير كان قد تقدم به فى أوائل الثلاثينيات من هذا القرن إلى لجنة سياسة التعليم التى ألفها مراد سيد أحمد وزير المعارف فى ذلك الوقت وأثبت النص الخاص به كما يلى : « ان بين الجامعة والتعليم الثانوى صلة طبيعية لا يستطيع باحث عن شئون الجامعة أو عن شئون التعليم الثانوى أن يجهلها أو أن يتغافل عنها ، فالجامعة تستمد طلابها من تلاميذ المدارس الثانوية ، وإذا فمن أهم الأغراض التى ينبغى أن يقصد اليها من ينظم التعليم الثانوى أو يضع له سياسة، أن يكون هذا التعليم بحيث يعد الشباب اعدادا حسنا لدخول الجامعة مع اختلاف كلياتها والاستفادة من دراستها العالية »[1] .

ولم يتغير هذا الهدف حتى الآن، فالشعبة الثالثة التى أضيفت فى الثانوية العامة (رياضيات) ، قيل فى التبرير لها أنها مطلوبة لاعداد الطلاب لبعض الكليات الجامعية ، بل نجد أن من سياسة المجلس الأعلى للجامعات الآن ، دراسة بعض القضايا المتصلة بالتعليم الثانوى ايمانا من القيادات العليا للجامعات بأن هذا التعليم هو الطريق إلى الجامعة .

---

(١) مستقبل الثقافة فى مصر ، مرجع سابق . ص ١٨٦ .

(ب) الاعداد للحياة : ولعل هذا الهدف أعم وأشمل من سابقه ، وهو اعداد الشباب للنهوض بأعباء حياتهم مهما تختلف ، عن بصيرة بها ، وفهم لها ، وقدرة على التصرف فيها مع ما ينبغى لكل ذلك من الثقافة الحسنة والادراك الواسع والخلق المهذب والذوق السليم « فليس من الضرورى ولا من الممكن ولا من المستحسن أن يذهب كل من ظفر بالشهادة الثانوية إلى كليات الجامعة ، بل من الواقع ومن الخير أيضا أن يكتفى بعض الشباب بهذه الشهادة الثانوية وأن ينصرف بعد الظفر بها إلى الجد والكد ليعيش حرا معتمدا على نفسه معينا لأسرته ، وإذا كان هذا الشاب قد تعلم فى المدارس العامة تعليما حسنا حقا ، فليس عليه بأس ألا يتصل بالجامعة ، ولا خطر على ثقافته من وقوفه عند الشهادة الثانوية لأنه لن يستطيع أن يجمد ولا أن يزهد فى الحياة العقلية ولا أن ينصرف عن ترقية نفسه وتثقيفها ما وسعه ذلك وما أتاحته له الظروف »[1] .

والواقع أن تحديد هذه الأهداف على هذا النحو فى مصر لا يفترق كثيرا عن أهدافه فى البلاد الأخرى ، فهى أهداف عالمية يصطبغ بها التعليم الثانوى فى كثير من دول العالم[2] ، لكننا من ناحية أخرى نجد أن اعتبار الالتحاق بالتعليم العالى هو الهدف الرئيسى للتعليم الثانوى ضمانا للالتحاق بالوظيفة الحكومية التى يتمتع صاحبها بالامتياز والمنصب والاستقرار ، قد أدى إلى حرص التلاميذ على الالتحاق بالتعليم العالى سواء أكان الطالب صالحا للدراسة به أو غير مستعد أصلا لهذه الدراسة[3] .

---

(١) المرجع السابق . ص ٢٣١ ، ٢٣٢ .

(٢) نبيل أحمد عامر ، مرجع سابق . ص ٢٩ ،

(٣) أبو الفتوح رضوان : الأهداف والمستويات فى التربية والتعليم ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ١٩٥٥ ، ص ٣٣ وما بعدها .

أما التعليم الفنى ، فقد حدد القانون أهدافه كما يلى[1] :

« يستهدف التعليم الفنى الارتقاء بالاعداد العام للطلاب عقليا وجسميا وخلقيا واجتماعياوقوميا بقصد اعداد المواطن الاشتراكى المدرك لواجباته نحو ربه وأسرته ووطنه والانسانية جمعاء وتزويدهم بالقدر المناسب من الدراسات التى من شأنها الوصول بهم إلى مستوى فئتى الفنيين والعمال المهرة فى المجالات الفنية المختلفة » .

٣ ـ أهداف المرحلة الثانية المستقبلة :

وفى ضوء الدراسة الخاصة بمقومات المجتمع المصرى ومشكلاته وتطلعاته ..

وفى ضوء ما ناقشناه عن تعليم المرحله الثانية تاريخا ومفهوما ومجالا وواقعا تشريعيا واحصائيا ..

وفى ضوء بعض الدراسات والوثائق الرسمية ...

نستطيع أن نثبت فيما يلى الأهداف العامة التى ينبغى أن يستهدفها تعليم هذه المرحلهوصولا بالمواطن المصرى إلى أقصىما تمكنهله قدراته واستعداداته، وما تتيحه له ظروف المجتمع والعصر من آمال وأهداف :

(ا) تحقيق النمو المتكامل لشخصية التلميذ[2] : وذلك بأن يتعهد الناشئين والشباب بالتوجيه والاعداد فى ضوء مصلحة الجماعة وعلى أساس اتاحة الفرص الجيدة التى تمكنهم من الكشف عن استعداداتهم وتحقيق أسباب نموهم الجسمى والاجتماعى والعقلى والروحى .

---

(١) قانون ٧٧ لسنه ١٩٧٠ ، مادة ٢٧ .

(٢) وزارة التربيه والتعليم : أهداف المرحله الثانوية العامه وبعض وسائل تحقيقها ، القاهرة ، ١٩٦٠ .

- فمن حيث النمو الجسمى ، نجد الشباب بحاجة إلى[1] :

* الإسهام فى النشاط الرياضى على أن ينال قسطا من الراحة والاسترخاء وفق ما يفرضه عليه تكوينه الجسمانى وميله الوجدانى وبنيانه العضوى .

* إكتساب خفة الحركة ، واتزان الخطوات ، والتجمل بالصبر والجلد مع سلامة البنية وقوة العضلات ورشاقة القد .

* ممارسة ألعاب الترويح وفنون الرياضة والتمرينات البدنية التى يمكن أن تبقى معه بعد تخرجه .

* فهم تكوين الجسم الإنسانى ووظائف أعضائه وكيفية الاعتناء به .
* الحصول على المعلومات الجنسية التى تتلاءم مراحل تطوره .
* القيام بالاسعافات الأولية الضرورية فى حالات الطوارىء .

- ومن حيث النمو العقلى ، تهدف المدرسة إلى تحقيق ما يأتى :

١ - الاستمرار فى تنمية معارف الطالب ومهاراته العقلية ومدركاته الكلية بشكل واسع مطرد . ونظرا لما يتوفر فيه من نضج عقلى فى هذه المرحلة ، يحسن أن تتجه المناهج بتفكيره نحو التحليل والربط والاستنباط والموازنة والتخيل والتجريد وما إلى ذلك من العمليات العقلية التى يقتضيها تنمية التفكير وتدريبه فى مجالاته المختلفة .

٢ - العناية بتربية الطلاب تربية فكرية صحيحة بأن تتاح لهم فرص معالجة الموضوعات والمشكلات بطريقة الأسلوب العلمى فى التفكير ، ويمكن أن يتحقق ذلك بمعالجة الموضوعات المختلفة بشكل موضوعى (تنمية عادة التفكير الموضوعى والنقدى على حل المشكلة) وأن يكون التلميذ دائما هو العنصر الايجابى الفعال فى كسب المعرفة والخبرة .

---

(١) إبراهيم عصمت مطاوع : المدرسة الشاملة ، جامعة طنطا ، كلية التربية طنطا ، ١٩٧٨ ، ص ٢٤ .

٣ — تشجيع الطلاب على اكتساب المعلومات والمعارف بأنفسهم من المراجع والمصادر الأصلية والتجارب كلما أمكن ذلك .

٤ — إشباع حاجات طلاب المرحلة الثانية فى الدراسات التخصصية فى ميادين اللغات والعلوم والفنون والتجارة والزراعة والصناعة بما يلائم ميولهم واستعداداتهم وما يختارونه لأنفسهم من مستقبل فى مجالات الحياة .

٥ — إكتشاف المدرسة للطلاب الموهوبين فى الميادين المختلفة ورعايتهم بما يتيح لهم تنمية مواهبهم ويكون ذلك عن طريق التوجيه والتشجيع والاستزادة من الدراسة والتدريب والاطلاع الخارجى بما يؤهلهم لدور القيادة مستقبلا وبما يسد حاجة الوطن إلى النابغين من أبنائه .

٦ — الاهتمام بالطلاب المتخلفين فى الميادين المختلفة ، ودراسة مشكلات تخلفهم وعلاجها[1] .

— ومن حيث النمو الاجتماعى ، ويستلزم ذلك :

١ — توسيع الدائرة التى يتعامل فيها التلاميذ مع أفراد المجتمع وفى خارج المدرسة وتدريبهم على تكوين علاقات إجتماعية سليمة فيما بينهم ومع المواطنين فى محيطهم بأن يكلفوا بتأدية بعض الخدمات للمدرسة وللبيئة والتى تتطلب إتصالات بأشخاص أو بهيئات أو بمؤسسات خارجية .

٢ — تدبير ألوان من النشاط الاجتماعى المختلفة التى تساعد التلميذ على سرعة النمو والاكتمال والنضج عن طريق الانتماء فى جماعة أو أسرة مدرسية يحقق ذاتيته فى إطارها .

---

(١) سيد إبراهيم الجيار : مشكلات التعليم الثانوى فى البلاد العربية ، معهد التربية (أونروا) ، اليونسكو ، القاهرة : أبريل ١٩٦٨ ، على الالة الكاتبة ، ص ٩ — ١٠ .

٣ — فهم حياة المجتمع ومشكلاته فى حدود قدرات التلاميذ ومستوياتهم والاحساس بها والتفكير فى حلول لها والإقتناع بوجوب المساهمة فى تحسين البيئة المحلية والمجتمع بوجه عام .

٤ — تدريب الطلاب على تحمل أنواع من المستويات فى المحيط المدرسى بما يناسب طاقاتهم[١] .

٥ — معرفة طرق الاستفادة من أوقات الفراغ وتنظيم الوقت بحكمة ، والموازنة بين نشاطه الشخصى الذى يجلب السرور إلى نفسه وبين النشاط الجماعى الذى يعود بالنفع على المجتمع[٢] .

— ومن حيث النمو الانفعالى والوجدانى :

١ — مساعدة التلميذ فى ترقية عواطفه وانفعالاته وذلك بتنمية قدرته على تذوق الجمال والاستمتاع به سواء كان ذلك متصلا بالطبيعة أو الأدب أو التعبير.

٢ — تحرير دوافع التلميذ وتوجيهها بما يتفق والاتجاهات الاجتماعية السليمة حتى تقيه عوامل الصراع والقلق التى يمكن أن يسببها كبت تلك الدوافع أو ارتطامها بالمجتمع وقيمه التى يأخذ بها[٣] .

٣ — إشعار التلاميذ بما لهم من قيمة وكيان فردى فى المحيط المدرسى وإعطائهم مزيدا من الفرص للثقة بأنفسهم عن طريق الاتصال الشخصى بهم والتعرف على أحوالهم والتنويه بجهودهم وخدماتهم واحترام آرائهم وتقديرها .

---

(١) يوسف صلاح الدين قطب ، مرجع سابق . ص ١٣ .

(٢) سعاد جاد الله : المدرسة الثانوية العامة — وماذا نريدها أن تحقق ؟ صحيفة التربية . نوفمبر ١٩٦٦ ، العدد الأول ص ٨٤ .

(٣) محمد السعيد عبد المقصود ، مرجع سابق . ص ١٢٨ .

(ب) تنمية الاتجاه العملى ، والحث على إحترام العمل وغرس المهارات الأساسية التى تنفع فى المهن المختلفة ومساعدة التلميذ على كشف مواهبه وقدراته حتى يحسن اختيار مهنة المرحلة الثانية أو بعد تخرجه منها ، ويتم الاعداد المهنى والتكنولوجى عن طريق ربط ميول الناشئة والشباب بقدراته ومقابلة حاجيات المجتمع المصرى فى تطويره حتى يتيح للشباب فرص العمل الخلاق الذى يطور من حياة المجتمع ويسهم فى تقدمه[1] .

(ج) الإعداد القومى والوطنى : وذلك بترسيخ مشاعر الولاء لمصر والاعتزاز بالشخصية المصرية وقدرتها الخلاقة على التطور والتغير ، وكذلك تنمية مشاعر إنتماء مصر إلى العروبة ، وبأن العرب إذا كانوا فى أمس الحاجة إلى مصر ، فان مصر أيضا لا غنى لها عن العرب كى تستمر فى حياتها قوية مرهوبة الجانب ، وترسيخ مشاعر الكراهية للاستعمار والاستغلال بكافة أشكالها وصورهما وفضح أساليبهما .

(د) إعداد الطلاب للحياة فى مجتمع إشتراكى ديمقراطى ، وذلك يقتضى .

١ — توعيتهم بالمقومات الأساسية والمفاهيم الرئيسية التى تقوم عليها الاشتراكية الديمقراطية ودراسة مظاهر تطبيقها فى مجالات الحياة فى المجتمع المصرى والعقبات والمشكلات التى تواجهها .

٢ — تهيئة الفرص للممارسة الديمقراطية فى مجالات العمل المدرسى ، فى الفصل ، فى جماعات النشاط ، فى العلاقات الإنسانية ... الخ .

(هـ) تعميق الوعى بأهمية القيم الروحية وضرورتها فى بناء الإنسان المصرى ، وهذا يقتضى :

---

(١) أحمد زكى صالح : الأسس النفسية للتعليم الثانوى ، النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٢ ، ص ٣١٢ — ٣١٤ .

١ — تزويد التلاميذ بالثقافة الدينية المناسبة لكل مرحلة .

٢ — إتاحة الفرص لممارسة الشعارات والطقوس الدينية .

٣ — الكشف عن مظاهر التعصب والجمود والتطرف وتجنيبهم إياها وغرس إتجاهات التسامح والتعايش العقائدى .

(و) تأكيد الاتجاه بانفتاح مصر على العالم الخارجى سياسيا وإقتصاديا وثقافيا ، وبأن ذلك لخيرها ولصالح العالم ، ويستلزم ذلك ما يأتى :

١ — دراسة المنظمات الدولية والاقليمية وتعاون مصر معها من أجل تحقيق السلام العالمى القائم على العدل .

٢ — علاقات مصر إقتصاديا وثقافيا مع بعض دول العالم .

٣ — أهمية السلام وضرورة أن يكون هدفا رئيسيا فى السياسة الخارجية حتى نتيح لمجتمعنا فرص التعمير والبناء والتطوير .

ولا شك أن هذه أهداف عامة للمرحلة الثانية سواء فى التعليم الإعدادى أم الثانوى أم الفنى بأنواعه الثلاثة .

خامسا ــ مشكلات تعليم المرحلة الثانية

ليس من شك فى أن تحقيق أهداف التطوير لأى قطاع من قطاعات المجتمع، يستلزم خطوة أخرى سابقة عليه تتمثل فى تشخيص ما هو قائم لا بهدف الوصف، وإنما بهدف الكشف عن العلل والأمراض والوصول إلى المشكلات ، ووضع اليد على الثغرات ، فمن خلال هذه العملية ، تتجه الجهود إلى القضاء عليها والتغلب على المعوقات الناتجة عنها مما يتيح لنا فرصا أقوى وأسرع فى التغير والتطوير . ومن هنا كان علينا أن نقف هنا بعض الشيء محاولين الكشف عن أبرز وأهم المشكلات التى تواجهنا فى هذه المرحلة الهامة من تعليمنا المصرى .

١ ــ القصور فى الاهداف وفى تحقيقها :

فعلى الرغم مما هو مسطور ومدون على أهداف هذه المرحلة بمختلف أنواعها وفئاتها ، فإن الشيء الذى لا تخطئه عين أنها تكاد أن تقتصر فى الغالب والأعم على مجرد تزويد التلميذ « بكم » من المعلومات يكون فى حاجة إليه فى المرحلة التعليمية التالية ، أما النمو المتكامل للشخصية ، فإنه إن تم جزء أو أكثر منه ، فإنه يتم عرضا وبغير فلسفة وعلى غير أسس علمية سليمة .

وقد كان قصور أهداف التعليم على المستوى الثانى من طبيعة الأشياء ، فى وقت كان التعليم الثانوى فيه مخصصا لعدد قليل من المحظوظين من أبناء الأغنياء ، أو أبناء الطبقة المتوسطة الطموحة ممن كانوا يستطيعون دفع المصروفات ، فهو مناسب لمجتمع ارستقراطى طبقى تكدح أكثريته ليقوموا بالخدمات الضرورية لطبقة قليلة من الحكام أو أصحاب وقت الفراغ الذين استغنوا عن المهنة ، واحتقروا الصناعة والعمل اليدوى ، وأصبحوا موضعا لتقليد غيرهم ممن يملكون مواردهم ، ولكن التعليم الثانوى أصبح مجانا منذ سنة ١٩٥٠ ، والتحق به

العديد من أبناء الكادحين وعامة المواطنين ، ومع ذلك بقيت أهدافه ومناهجه كما كانت أيام كان التعليم حلية للأقلية الممتازة أو وسيلة سهلة لكسب العيش ، أو طريقا سهلا مأمونا للامتياز الاجتماعى[1] .

ونظرا للنظرة التى ترسبت إلى هذه المرحلة من أنها مجرد قنطرة إلى التعليم العالى ، تزايد عدد خريجيها بدرجة كبيرة عاما بعد عام ، والجميع يطرقون أبواب الجامعات مما يعوق امكانياتها ، وبالتالى ، فقد ترتب على هذا وجود فائض من الخريجين الذين لا يجدون لهم مكانا فى الجامعة ويضطرون إلى مباشرة المهن المختلفة بعد تخرجهم دون أن يكون إعدادهم فى المدرسة الثانوية قد أعدهم لها بالنسبة للتعليم العام[2] .

ولعل من أسباب هذه المشكلة أيضاً ، أن مرحله التعليم الثانوى من أكثر المراحل التى تنازعتها الفلسفات المتعددة والاتجاهات المتصارعة ، فهناك من يدعو إلى قصر التعليم الثانوى على هؤلاء الذين سيلتحقون بالجامعات وبالتالى ، ينبغى توجيه الدراسة فيه نحو إعداد الطلاب لمتابعة التعليم العالى ، ويرى فريق آخر أن وظيفتها هى الإعداد للحياة وتدريب الطلاب على مواجهة حياتهم فى المجتمع بوظائفه المختلفة . ويتفاوت أصحاب الرأى الأخير فى تحديدهم لماهية الإعداد للحياة ، وخاصة فيما يتعلق بالإعداد المهنى لطلاب المدرسة الثانوية ، فالبعض ينادى بأهمية الإعداد المهنى كناحية أساسية للاعداد للحياة ، بينما يكتفى البعض الآخر بالنواحى العامة للمواطنة كمعرفة الحقوق والواجبات والنواحى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية . . الخ ولقد تأثرت المدرسة الثانوية بهذه

---

(١) أبو الفتوح رضوان ، الأهداف والمستويات ، ص ٣٧ .
(٢) نبيل أحمد عامر ، مرجع سابق . ص ٣٢ .

الاتجاهات ، فشهدت كثيرا من أوجه الاضطراب والتخلخل[1] .

٢ - موقع المرحلة فى هرم التعليم :

إن تعليمنا من حيث الشكل والحدود تسيطر عليه فكرة الهرم ، قاعدته عريضة رقيقة ، ووسطه آخذ فى الضيق وقمته مفرطة فى الضآلة من حيث الحجم ، بل إنه أقرب فى شكله وصورته إلى زجاجة شديدة الانبعاج فى قصر من أسفلها مفرطة الضيق فى عنقها الطويل[2] .

وقد يبدو هذا طبيعيا لأول وهلة ، فلا شك أن أى مرحله تالية على الالزام فى أى نظام تعليمى لا بد أن تضيق بالقياس إلى حجم المرحلة الأولى التى تضم الجميع . . وليس العيب فى الشكل الهرمى للتعليم ذاته ، فهو الشكل الطبيعى لأى نظام تعليمى مهما اختلفت النسب بين القاعدة والقمة ، فليس المفروض على أى حال أن تصل كل القاعدة إلى قمة التعليم . . والأمر الطبيعى أن يتدرج التعليم مع توزيع الاستعدادات والميول والملكات . ولكن العيب كل العيب فى هرمنا التعليمى هو سيطرة الفلسفة الطبقية التى تفلسف سياسة التضييق على التعليم تحت مختلف الأسباب التربوية ، والتى تقيم من المراحل التعليمية حواجز وسدود تنتهى إلى تكريس الوضع الراهن وتصليب الحواجز الطبقية التى يسقط عندها فى الأغلب وبمنطق الأمر الواقع أيضا أبناء الطبقات الفقيرة والمعدمة .

ثم أن تعليمنا على ما أصابه من توسع وعلى طول مجانيته التى جاوزت التعليم الثانوى إلى المرحله العالية، لايحقق إلا بمقدار ،شرط تكافؤ الفرص . ولتوضيح

---

(١) سيد ابراهيم الجيار ، مرجع سابق ص ١٤ .

(٢) محمد أحمد الغنام ، مسئولية التعليم فى تذويب الفوارق بين الطبقات ، مرجع سابق ص ١١٨ .

هذه الحقيقة للقارىء لابد من الوقوف على ظهير صورة التعليم ونظامه فلا نعرض كم من الأفراد يتعلم ، وإنما مقدار من يقصر تعليمنا عن تعليمهم من أبناء المجتمع.

فتدل الاحصاءات على أن ٧٨ر٢ ٪ من أبنائنا فى سن التعليم بالمرحلة الثانية خارج حدود هذا التعليم — إما محرومون منه أو غير واعين به ، هذا فى سنه ١٩٦٥ ، ورغم ما حدث من تطور إلا أن النسبة ظلت على شكلها المخيف ، فوصلت إلى ٧٢ر٣ ٪ سنه ١٩٧٠ وإلى ٦٨ ٪ سنة ١٩٧٤[1] .

فإذا ما قارنا بين البنين والبنات ، فسوف نجد أنه فى عام ١٩٦٥ ، كان خارج التعليم من البنات ٨٧ ٪ وبين البنين ٦٩ر٧ ٪ ، ثم وصلت نسبه البنات عام ١٩٧٤ إلى ٧٧ر٨ ٪ والبنين ٥٨ر٧ ٪ مما يؤكد لنا استمرار انعدام تكافؤ الفرص بين البنين والبنات .

أما اسقاطات معدلات التسجيل الصافية فى التعليم الثانوى ، فتبين لنا أن نسبة من سيكونون خارج التعليم الثانى سنه ١٩٧٥ هى ٦٧ر٦ ٪ و ٦٥ر٤ ٪ سنه ١٩٨٠ و ٦٣ر٨ ٪ سنه ١٩٨٥ ، وبالنسبة للبنين فهى ٥٨ ٪ سنه ١٩٧٥ و ٧٧ر٦ ٪ للبنات وفى سنة ١٩٨٥ نجـــد نسبة البنين ٥٤ر٣ ٪ والبنات ٧٣ر٦ ٪[2] .

٣ - التخلف فى اللحاق بالتغير الاجتماعى :

تتمثل هذه المشكلة فى أن الحياة قد تغيرت من حول المدرسة الثانوية ، وترتب

---

(١) مكتب الاحصاء فى اليونسكو : نمو أعداد الطلاب فى البلاد العربية ، واسقاطاته حتى سنه ١٩٨٥ ، مجلة التربية الجديدة ، مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية ، بيروت ، العدد العاشر ، ديسمبر ١٩٧٦ ، ص ١١٧ .

(٢) المرجع السابق . ص ١٣٤ .

على تغيرها أن تغيرت الأحوال فى داخل المدرسة الثانوية نفسها ،ومع ذلك بقيت هى كما هى فى برامجها وطرقها وأهدافها عند نفسها ، فقد كان مفهوم المدنية الحديثة فى أول الأمر مجرد تحصيل العلوم الطبيعية واكتساب المهارات فى الصناعات الحديثة واستخدام الأسلحة النارية الضخمة ، ولكننا فى القرن العشرين ، بل وقبله ، بدأنا نخطو نحو النظم الشعبية والأوضاع الديمقراطية، والنهضة القومية والاستقلال السياسى والاقتصادى : وسرنا فى هذه الإتجاهات خطوات فسيحة ، ومع ذلك بقيت المدرسة الثانوية جامدة ، واحتفظت بمنهجها الأكاديمى البحت واقتصرت عليه[1] .

ثم إننا نجد هذا التعليم يؤدى فى معظم الأحوال بأبناء العمال والفلاحين الذى يردونه إلى نتائج لاتخدم قضايا التغيير الإجتماعى ، ذلك أن هؤلاء الأبناء إذا وردوا التعليم ونالهم حظ منه ، خرجوا نتيجة طبيعة هذا التعليم ومايحيط به من عوامل إجتماعية ونفسية مترسبة عن الماضى ليكونوا أحدى فئتين : فئة (وهى الغالبية العظمى) لم تنل من التعليم الاقشوره ، وقد لاتتجاوز مكاسبها منه إلا القراءة والكتابة وبعض المعلومات العامة ، بل إنها فى بعض الأحوال تخرج منه، وحظها من هذا المكسب المتواضع ضئيل جدا ، ومن ثم فانها تعود إلى الحقل وإلى الورشة وإلى المصنع وإلى العمل أياما كان ، وما يتصل بهذا كله من حياة ، دون أن تختلف فى جودتها — الفنية والإنسانية — إختلافا يذكر عن الآباء والسلف[2] .

---

(١) أبو الفتوح رضوان : البعد عن الحياة ، مشكلة التعليم الثانوى ، مرجع سابق ، ص٢ .

(٢) مسئولية التعليم فى تذويب الفوارق بين الطبقات ، ص١٢١ .

أما الفئة الثانية (وهى أقلية) ، فقد نالت من التعليم بعض درجاته بالنوع والحد الذى يؤدى بأفرادها إلى الانفصال أو الابتعاد عن بيئهم والإنتماء إلى طبقة جديدة ، بدلا من أن يعودوا — اللهم إلا فى النذر اليسير جدا — إلى أصلهم عمالا وفلاحين مثقفين على مستويات مختلفة فينهضون ببيئاتهم ويخرجون بالعمالة والفلاحة من صورتيها التقليديتين العالقتين بالأذهان آلاف السنين .

وتحولت المعاهد والمدارس العالية إلى جامعات ليس غرضها تحصيل العلوم المرتبة ، بل غرضها البحث والابتكار فى ميادينها ، وأصبحت المهارات اللازمة لتلاميذها ليست بمجرد القراءة والكتابة والاستظهار ، بل التجريب والاطلاع والاعتماد على النفس فى التحصيل والطريقة العلمية فى التفكير والتأليف والكتابة ومع ذلك بقيت المدرسة الثانوية تعد تلاميذها ، للتعليم العالى بتزويدهم بأطراف من العلم يتغير رأى العلماء فيها قبل أن يتخرج التلميذ من المدرسة[1] .

وأخيرا تغيرت سمة الحياة القومية كلها بعد أن تحولنا إلى مجتمع يتجه بخطوات فسيحة نحو الديمقراطية والاشتراكية . ومثل هذا المجتمع يشجع الثراء فى الشخصيات والاختلاف فى المواهب ، والتعدد فى القدرات ، والاستقلال والابتكار ، وتعود العمل فى مجموعة من أجل المجموعة ، ومع ذلك بقيت المدرسة الثانوية على حالها تصب التلاميذ جميعاً فى قالب واحد من الصم واحتكار الكتب للنظار دون وجه الحياة ، ودون تكوين المهارات التى تحيا بها وفيها الاشتراكية والديمقراطية .

٤ — الثنائية بين التعليم الاكاديمى والفنى :

وإذا رجعنا إلى تاريخ التعليم فى مصر خلال القرن ١٩ ، لوجدنا نظاما شعبيا قوامه كتاب يعلم القراءة والكتابة والحفظ ، ثم الأزهر لدراسة علوم القرآن

---

(١) البعد عن الحياة ، مشكلة التعليم الثانوى ، ص ٢ .

والدين ، حتى الحساب كان يعلم فى مكاتب الصيارفه والقبانية ، أما الحرف المختلفة من زراعة وصناعة وتجارة يتعلمها المزارعون والصناع والتجار عن طريق التلمذة يتدربون عليها تدريبا غير مصحوب بعلم ولا ثقافة ولا أصول مهنية ، ثم أدخل النظام الحديث فى المدارس الإبتدائية والثانويه والعالية لإعداد موظفين حكوميين أما الصناعة والتجارة ، فقد استولى عليها الأجانب ومن ورائهم الإمتيازات الأجنبية التى تمتعوا بها حقبة طويلة من الزمان ، وظلت الزراعة تمارس بنفس الادوار والأساليب التى كانت قائمة أيام الفراعنة(1) .

وحين بدأ ظهور التعليم الفنى فى أوائل القرن الحالى ، فقد ظهر فى صورة مكاتب زراعية أو صناعيه أو مدارس ليلية تجارية ، ففشلت هذه فى إعداد العامل لانها لم تحقق له ثقافة معينة ولا تدريبا مهنيا يستند على أصول علمية . أما المدارس العامة فقد خلت من كل عمل يدوى أو مهنى تقريبا .

وهكذا قامت الهوة بين التعليم الفنى والتعليم العام منذ نشأته فى مصر ، فالتعليم العام يعد طبقة الموظفين ممن يجلسون خلف مكاتب حكومية لتصريف شئون الناس ، أما التعليم الفنى فيعد طبقة العمال حتى إذا صعب استغلالهم حولوهم إلى وظائف حكومية أيضا .

إن تقسيم التعليم أقساما واضحة فاصلة إلى نظرى وعملى ، عام وفنى ، تقسيم يقوم على مسلمات نابعة من أوضاع طبقية قديمة اهمها أن الإنسان عقل محمول على جسم ، وأن الناس سادة ومسودون ، أحرار وعبيد ، عقول مفكرة وأيدى منفذة ، وأن العلم النظرى شيء والعمل اليدوى شيء آخر .

---

(1) محمد خيرى حربى : مستقبل التعليم العام والفنى فى الجمهورية العربية المتحدة ، مجلة الفكر المعاصر . القاهرة ، مارس ١٩٧١ ، ص٢١ .

٥ - عدم التوازن بين ناتج تعليم المرحلة الثانيـة وبين احتياجات الاقتصاد القومى من القوى العاملة :

كان النظام التعليمى قديما يسير جنبا إلى جنب مع التطور الاقتصادى للمجتمع الذى كان النمو والتطور فيه بطيئا يكاد يكون متكافئا - كذلك كانت معظم النظم التعليمية منغلقة على نفسها ، ولم يكن هناك إلتزام مباشر على المسئولين عن التعليم فى إيجاد فرص عمل للخريجين ، وهى الفرص التى ما كانت متاحة فى حدود النمو الاقتصادى الضيق وأعداد الخريجين المحدودة(١) .

ولكن الوضع تغير بشكل واضح عندما واجهت الدول النامية فى المراحل الأولى لاستقلالها وضعا غير متوازن بين ناتج التعليم - متمثلا فى العنصر البشرى المؤهل - وبين حاجة خطط التنمية الاقتصادية ، وقد عملت معظم هذه الدول على مواجهة هذا الوضع بإدخال عامل آخر فى حركة التعليم ، ألا وهو تحقيق ديمقراطيته ؛ فزاد الأقبال عليه بشكل كبير ، ونتيجة لهذا العامل ، زاد معدل النمو فى التعليم حتى بلغ ثلاثة أو أربعة أمثال معدل الزيادة فى النمو الاقتصادى ، ومن ثم فاق عدد الخريجين المؤهلين من مختلف المستويات عدد الوظائف المتاحة ، الأمر الذى أدى إلى نشوء ظاهرة « المتعلمين المتعطلين »(٢) .

ولعل السبب الرئيسى فى هذا يكمن فى جانبين ، الأول ، هو بطء معدلات التنمية العامة ، والثانى أن هناك خلطا بين مستويات التعليم والتدريب ومستويات العمالة ، وإفتقارا إلى المواصفات المحدودة لكل نوعية من العمالة فى مصر .

والناظر إلى توزيع القوى العاملة فى مصر - كما هو الحال فى بقية الدول النامية ، يجد أنه يتسم بتوجيه من تتاح لهم فرص التعليم إلى الجامعة مباشرة

---

(١) مصطفى كمال حلمى : حركة التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ٢٤٩ .
(٢) المرجع السابق . نفس الصفحة .

وترك نسبة كبيرة دون تعليم كما سبق وأن أوضحنا ،ومعنى ذلك أننا نجد تكدسا فى قطاعات من العمل ، وفى نفس الوقت ، نجد قطاعات أخرى قد لانجد أعداداكافية للقيام بها ، ثم أن قصور البيانات عن الاحتياجات الفعلية لقطاعات الإنتاج والخدمات من النوعيات المختلفة من العمالة ، دفع توزيع القوى العاملة بطريقة ترتب عليها إلحاق نوعيات من العمالة بأعمال لاصلة لها بهم ، فشكلوا بذلك قوى من العمالة الزائدة ، ثم أن السوق المحلية والخارجية يمكنها أن تستوعب أعداد العمالة المتدربة ، بشرط أن يكون مستوى تدريبها على المستوى المطلوب القادر على المنافسة[1] .

٦ - **الازورار عن التعليم الفنى :**

إن هناك عزوفا من طلبة المدارس الاعدادية عن الالتحاق بمدارس ومراكز التعليم والتدريب التقنى والمهنى ، وهذا العزوف مرجعه إلى [٢] :

ا ـ التقاليد الاجتماعية فى المجتمع المصرى الذى ينظر إلى التعليم الثانوى العام على أنه التعليم الأرقى الذى يؤهل إلى الجامعة والوظائف العليا .

ب ـ الافتقار إلى إحترام العمل اليدوى فى المجتمع المصرى كما سبق وأن أشرنا إلى ذلك فى أكثر من موضع نتيجة لانفصال مرحلة التعليم والتدريب التقنى والمهنى عن المراحل السابقة لها من التعليم .

حـ ـ المعاملة المالية لخريجى هذا النوع من التعليم والتدريب والتى تسير على نظام تسعير الشهادات .

واستمرار الوضع الحالى للتعليم الفنى يؤكد ويدعم هذه الأسباب فهو يتم فى

---

(١) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا : تقرير الدورة الرابعة (أكتوبر ـ يوليو ١٩٧٧/٧٦) القاهرة ، ١٩٧٨ ، ص ٧٠ ـ ٧٢ .

(٢) المرجع السابق . ص ٧٤ .

مدارس منفصلة تقبل من حصلوا على أدنى مجموع من الدرجات ، وهكذا يصبح الالتحاق به انفصالا ماديا ومعنويا عن الفئات العليا للمجتمع . والاختيار على أساس مجموع الدرجات ، يعنى ألا يلتحق بالتعليم الفنى إلا أضعف العناصر وأكثرها استهتارا ، ومع ذلك فخريجوه مطالبون بأن يكونوا عماد التصنيع وتطوير الزراعة ودعم القوات المسلحة . . الخ [1] بل أن الأمر أخطر من ذلك بكثير : فالاتجاه نحو التعليم الفنى ينبغى أن يعتمد على ميل الصبى للعمل اليدوى وهذا الميل لايعنى أنه أقل ذكاء من زميله الذى تستهويه الدراسة النظرية ومن ثم فقد يحصل على مجموع كبير من ميوله الحقيقية تتجه نحو العمل اليدوى ، كما يحدث أن يفرض التعليم الفنى على من يكون استعداده الطبيعى هو الدراسة النظرية ، ولكنه لم يحصل على المجموع المطلوب لسبب أو لآخر . ومن ناحية أخرى ، فان الحصول على المجموع المطلوب ليس دليلا مطلقا على الذكاء أو القدرة على التحصيل والرغبة فيه ، بل إنه كثيراً مايكون محصلة الوضع الطبقى للتلميذ وليس التعبير عن استعداده العقلى ، ذلك أن تنشئته فى محيط الاسرة المتعلمة فى ذاته يزيد من قدرات التلميذ على التحصيل ، فاذا أخذنا فى الاعتبار ، الدروس الخصوصية ودورها الهام ، وجدنا أن المجموع يشير فى النهاية إلى ظاهرة طبقية ولايقدح فى هذا الاستنتاج أن يكون أول الثانوية العامة ابن فلاح أو صانع حرفى ، فتلك ظواهر فردية ، وانما الظاهرة الأساسية هى النسبة العالية لأبناء الطبقات الوسطى بين أصحاب المجموع الكبير .

٧ – الازدواجية بين الثقافة العامة والثقافة المهنية :

لحاضر التعليم الفنى فى مصر يواجه الكثير من الصراع ، فهل هو مجرد تدريب ، أو هو تدريب وكسب مهارات وإتجاهات عن طريق التثقيف والعلم والتكنولوجيا ؟ .

---

(١) إسماعيل صبرى عبد الله ، مبادىء أساسية فى تخطيط التعليم ، ص ٨٣.

ليس التعليم الثقافى مجرد حقائق ومعلومات يساعد المدرس التلاميذ على فهمها واستظهارها ، ولكنه تكوين لشخصية الطفل تكوينا يجعل منه مواطنا يستطيع العيش فى الجماعة عن طريق الاندماج فى نشاطها بعد أن يترك المدرسة . .

وهذه النواحى وغيرها من التربية العامة للمواطن لاتتصل بتحصيل المعرفة فقط ولا بمادة دراسية واحدة دون غيرها ، ولكنها تتصل بالمعرفة والاتجاهات والمهارات والعادات والعواطف التى هى نتيجة التعليم المدرسى كله . وواضح أنه لايستغنى عنها مواطن مهما كانت طبيعة المهنة أو الحرفة التى يكسب منها عيشه .

وليس التعليم المهنى مجرد كسب عادات ومهارات تؤدى إلى أداء أعمـــال محدودة كوسيلة لكسب العيش ، بل إنه يقوم على الابتكار والنهوض بمستوى الانتاج وجعله فى خدمة الشعب والنهوض بالثروة القومية ودراية العامل بالظروف الاجتماعية المحيطة بمهنته وبصره بطبيعة العلاقة بينه وبين الآخرين من أصحاب الأعمال والمستهلكين ، وكلهاأعمال لاتتعارض مع كسب المهارات ، بل إنها تتضمن توجيه المهارات فى الاتجاه الإجتماعى الصحيح [1] .

كذلك لوحظ أن التعليم العام نفسه يسير فى الاتجاه النظرى البحت ، وقد حاولت السلطات المسئولة أن تتغلب على هذا بتطعيمه بنوع من الدراسات العملية ، لكن الملاحظ أيضا مع الأسف الشديد عدم الوضوح الفكرى الكافى لدى المسئولين عن التعليم والقائمين على الدراسات العملية والمشتغلين بها ، ولعل أهم مايدل على عدم الوضوح فى هذا ، مانقرؤه عن الدراسات العملية والمجالات العمليةمن أهداف فهى أهداف حائرة بين الثقافة المهنية التى تكتسب لذاتها تمشيا مع التطور الحاصل فى مفهوم الثقافة وبين إعداد الطالب أو تهيئته بصورة فعالة للعمل

---

(١) أبو الفتوح رضوان ، الأهداف والمستويات ، ص ٥٥ ومابعدها .

المنتج فى المجتمع ، كما أنها حائرة بين إكساب التلميذ مهارات حرفية بدائية ، وبين مهارات مهنية عصرية . وقد إنعكست هذه الحيرة على أعمال اللجان التى بحثت موضوع الدراسات والمجالات العملية وخططت لمناهجها كما إنعكست على عملية الاشراف على هذه الدراسات[1] .

٨ - المناهج وقضية المضمون :

وإذا كانت المشكلات السابقة هى التى استحوذت على الجانب الأعظم من الاهتمامات المبذولة فى مجال تطوير التعليم الثانوى ، فان مشكلة المضمون والمحتوى فى التعليم تكاد أن تفوق العديد من هذه المشكلات مجتمعة أو متفرقة . ولعلنا قد تناولنا بعض جوانبها فى مواضع مختلفة ، فكل مشكلة من المشكلات السابقة هى بدورها زاوية أو جانب من جوانب المشكلة الحالية ، ولعل هذا هو ماسيجعلنا نكتفى هنا ببعض الاشارات الاضافية .

ومن المؤسف حقا ، أننا لكى نشير إلى هذه القضية ، نجد الكلام الذى قيل منذ أربع وأربعين عاما فى تقرير الهلالى عن التعليم الثانوى صالح لكى نعيده اليوم فى عام ١٩٧٩ [٢] . . وخاصة بالنسبة لمسألة شحن الخطط والمناهج ، ذلك أن نظرة فى العلوم التى تدرس لطالب الثانوى العام والفنى والاعدادى تقنع الباحث بأن كاهله مثقل بالعلوم المفروضة عليه[٣] . وقدأدى تكديس المعلومات

---

(١) محمد سعد الدين الموجى : تطوير العمل فى مدارس التعليم العام ، صحيفة التربية ، مارس ١٩٧١ ، ص ٤١ .

(٢) يوسف خليل يوسف وزينب محرز : دارسة مقارنة عن الاتجاهات العامة لخطط ومناهج المدرسة الثانوية فى الوطن العربى . حلقة المدرسة الثانوية للتعليم العام والمهنى فى البلاد العربية . عمان ١٩٧٢/١١/٣٠ ، ص ٣٣ .

(٣) التعليم الثانوى ، عيوبه ووسائل أصلاحه ، ص ٧ ، ٨ .

على هذا الوجه إلى عدة عيوب ، فقد أضطر المعلمون إلى إغفال الطرق القويمة فى التدريس اكتفاء بالتلقين من جانبهم والاستظهار من جانب الطلاب .

كذلك أضعفت كثرة المواد ، واتساع المناهج ، الناحية العملية سواء فى الدراسة أو فى الامتحانات حتى ان بعض المدارس الخاصة كانت لا تعنى بالمعامل فى الطبيعة والكيمياء ، ومع ذلك لم تكن نسبة النجاح فيها تتأثر بفقدان هذا العامل الدراسى الهام . وقد حالت هذه الدراسة السطحية دون تثقيف العقول بالمعلومات وتغيير السلوك بالقيم والاتجاهات ، وأصبح أنجح التلاميذ أكثرهم حفظا للكتب والمذكرات ، فضعفت فيهم القدرة على النقد والتحليل والتعليل والمقارنة والاستنتاج وغير ذلك من مقومات العقلية العلمية الناقدة .

ثم إن عمليات تطوير المناهج لازالت تستند إلى المفهوم الضيق للمنهج الذى يقصره على المقررات الدراسية وما تتضمنه من مفردات وخطط دراسية ، فيضاف اليها أو يحذف منها مواد أو تعاد صياغتها بين تقديم وتأخير ، ثم تؤلف كتب دراسية فى ضوء المنهج (الجديد) ، وتقف عملية (التطوير) عند هذا الحد. وواضح أن مثل هذه العملية لا تقوم على أساس أن تطوير المنهاج عمل علمى منظم مستمر ، يقوم على دراسات علمية لاحتياجات المجتمع ومطالب نموه أو على أبحاث وتجارب فى طبيعة المتعلمين وطرق تعلمهم[1] .

٩ ـ المعلم :

يكاد يكون هناك إجماع على أن المعلم هو أهم عامل فى العملية التربوية ، فالمعلم

---

(١) سعاد خليل اسماعيل : مطالب التنمية على محتوى التربية فى الوطن العربى مجلة التربية الجديدة ، مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية ، بيروت العدد السابع ، ١٩٧٥ ، ص ٤٠ .

الجيد — حتى مع المناهج المتخلفة — يمكنه أن يحدث أثرا طيبا فى تلاميذه ، وعن طريق الاتصال بالمعلم ، يتعلم التلاميذ ، كيف يفكرون وكيف يستفيدون مما تعلموه فى سلوكهم . ومهما تطورت تكنولوجيا التربية واستعملنا وسائل مثل التلفزيون التعليمى ، فلن يأتى اليوم الذى نجد فيه شيئا يعوض تماما عن وجود المعلم ، فالمرونة فى سير الدروس وتهيئة فرص النقاش، ومراعاة المستويات المختلفة ونحو ذلك ، أمور لا تتيسر إلا فى دروس يديرها المعلم ذاته ، ومن هنا نجد أن الاهتمام بالمعلم وبتطوير إعداده ،احدى القضايا الدائمة فى محيط التربويين[1] .

وقد تنوع اعداد المعلمين على مر العصور،واتصلت بإعدادهم عدة مشكلات كما اختلفت فلسفة هذا الاعداد ، فنظر اليه البعض على أنه مجرد اتقان المادة أو المواد التى يقوم المعلم بتدريسها ، ونظر البعض الآخر إلى ضرورة اعداده اعدادا خاصا بمهنته باعتباره مربيا ورائدا اجتماعيا[2] .

ومنذ أن أصبح التعليم مهنة معترفا بها فى القرن التاسع عشر وحتى الآن يتطلب انشاء النظم التعليمية الحديثة فى أى مكان ضرورة توجيه العناية الأولى نحو إعداد المعلمين .

وبطبيعة الحال ، لا نستطيع أن نتوسع فى هذا الجزء فى مناقشة هذه القضية، فهذا مما يحتاج إلى دراسات وأبحاث مستقلة ، وإنما رأينا الاشارة السريعة له هنا حتى تكتمل جوانب الصورة ، فما لا شك فيه أن هناك الكثير مما يمكن أن يقال بخصوص الأوضاع القائمة للمعلمين من حيث عملية الإعداد والتكوين ، وهناك الكثير مما يمكن أن نراه خاصا بالمشكلات والعقبات التى تجعل من هذه

---

(١) أبو الفتوح رضوان : هل يمكن الاستغناء عن المعلم ؟ مجلة الرائد ،نقابة المهن التعليمية ، القاهرة ، أكتوبر ١٩٦٠ ص ٤ .

(٢) ابراهيم مطاوع ، المدرسة الشاملة ، ص ٥٠ .

العملية يشوبها النقص وتعتورها الثغرات والعيوب ، وهناك أيضا الكثير مما يمكن أن نراه يتعلق بما ينبغى أن تكون عليه عملية اعداده وتكوينه والمواصفات المطلوبة فيه ، والوظائف التى ينبغى له أن يقوم بها حتى يكون بالفعل أداة تحقيق أهداف التربية على وجه العموم ، وأهداف المرحلة الثانية على وجه الخصوص .

كذلك لا نستطيع إلا أن نشير هنا إلى أن الغالبية العظمى من معلمى التعليم الفنى ، دخل مهنة التدريس عقب تخرجه من الجامعة أو المدرسة الثانوية الصناعية مباشرة دون خبرة عملية أو اعداد سابق لممارسة المهنة ، ودخلها مضطرا عن طريق القوى العاملة ، ومن النادر وجود معلم يفضل البقاء فى مهنة التدريس بالتعليم الفنى إذا وجد سبيلا إلى عمل آخر ، وذلك بسبب ظروف العمل فى المهنة . ومن المستحيل أن يقوم تعليم فنى بتحقيق أهدافه ويكون قادرا على ملاحقة تطورات العصر والدعامة الرئيسية التى يقوم عليها وهم المعلمون على هذه الصورة[1] .

وإذا ما أخذنا مثالا على احدى نوعيات معلمى التعليم الفنى ، وهو معلم المواد التجارية ، فسوف نجد أن هذا المعلم يحصل على دخل يقل عما يحصل عليه زملاؤه ممن اتجهوا للعمل بميدان التجارة والأعمال أو الشركات أو المؤسسات مع أنهم لا يزيدون عنه فى المؤهل والإعداد ، وهذا ولاشك يدفع بالخريج الجامعى الممتاز بعيداً عن التدريس فى المدارس الثانوية التجارية مما يؤثر على مستوى الخدمة التعليمية[2] . وهناك مشكلة أخرى تتصل بطريقة إعداد معلم الثانوى

---

(١) محمد عبد الخالق دراز : التعليم الفنى العصرى ، معالم على الطريق : وزارة التربية والتعليم ، مؤتمر التعليم فى الدولة العصرية . مركز التوثيق التربوى القاهرة ، ١٩٧١ ، على الآلة الكاتبة ، ص ٦ .

(٢) على أحمد على : التعليم التجارى فى الميزان ، صحيفة التربية ، مارس ١٩٦٧ ص ٥٧ .

التجارى ، وهى أن معظم مدرسى المواد التجارية قد تخرجوا من كليات التجارة ولما كان الطابع النظرى هو الغالب على الدراسة بهذه الكليات، فان معظم مدرسى المواد التجارية فى المدارس الثانوية التجارية تنقصهم الخبرة والدراية بحقيقة ما يجرى فى عالم التجارة والأعمال .

ويقودنا سياق الحديث هنا للتعرض إلى ما قامت به وزارة التعليم العالى من تدخل فى اعداد مدرسى المرحلة الثانوية ، تدخلا أدى إلى تمييع نظام اعداد المعلم ، فأمام التوسع فى التعليم الثانوى بمصر، وأمام احتياج بعض البلاد العربية إلى المدرسين المصريين ، اندفعت هذه الوزارة فى انشاء كليات التربية وإلحاقها بالجامعات اندفاعا لا يعترف بضوابط التعليم الجامعى ولا بمقوماته ، فمعظم ما أنشأته الوزارة فى أقاليم مصر وأطلقت عليه لفظ « كليات تربوية جامعية » أماكن حشد فيها جماعة من الحاصلين على شهادة اتمام الدراسة الثانوية ، وهى أماكن ينقصها المبنى المناسب ، وتنقصها المختبرات والمعامل ، وتنقصها المكتبات وتنقصها هيئة التدريس ، ولم يسمع العالم أن هناك كلية جامعية يعترف بوضعها وبدرجاتها وهى خالية من هيئة تدريس مسئولة عن المستوى العلمى لطلابها . صحيح أن هذا النوع من التوسع « رخيص » فى تكاليفه المادية ولكنه سيكلفنا غالياً فى مستوى التعليم الثانوى فى مصر ، وربما فى بعض البلاد العربية(١) .

١٠ – الاهدار :

إذا كان استثمار جميع الطاقات والموارد استثماراً يصل بها إلى أقصى درجة ممكنة هدف تسعى إليه كل المؤسسات ، ومختلف الأنشطة ، أو ينبغى أن تسعى إليه ، فان التعليم أحوج ما يكون إلى استثمار موارده حتى يواجه ما هو متاح له . والتعليم الثانوى بحكم ما أوضحناه مراراً ، له من الأهمية والمكانة،

---

(١) أحمد حسن عبيد ، فلسفة النظام التعليمى ، ص ٣٠٩ .

ما يجعله يحتاج إلى مزيد من حسن الاستثمار وترشيد الانفاق . ولا يمكن تحقيق هذا إلا بدراسة مظاهر الفقد فى موارده ، ومن أبرزها مشكلة التسرب والرسوب

ورغم أن حجم مشكلة الرسوب والتسرب فى التعليم الثانوى ليس بنفس الضخامة التى نجدها فى المرحلة الابتدائية ، إلا أنها تمثل هدرا فى التعليم لا يمكن الاستهانة به حيث أن معدل تكلفة الطالب فى هذه المرحلة من التعليم العام ، مرتفع نسبياً ، وهو يتضاعف ربما إلى ثلاث مرات فى التعليم الفنى ، وامكانيات الدولة الحالية لا تسمح لغير ذوى الاستعداد بالاستمرار فى هذا النوع من التعليم . هذا من الناحية الاجتماعية والتربوية والنفسية، فنجد لمشكلات الرسوب والتسرب آثاراً بعيدة المدى حيث يترتب عليها وجود فئة كبيرة من أنصاف المتعلمين غير المنتجين الذين لا يستطيعون أن يتوافقوا مع المجتمع توافقا صالحا خاصة وأنه من الصعب على هذه الفئة من الناس القيام بالأعمال الرخيصة ذات الجهد المضنى فى مجالات الانتاج المختلفة بعد أن أصبح لديهم تطلعات إلى مستوى أفضل من الحياة لم يؤهلوا دراسياً ومهنياً لتحقيقه[1] .

وإذا أردنا أن نأخذ فكرة عن حجم الرسوب فى أحد أنواع هذه المرحلة، فسوف نجد الآتى[2] :

فى عام ١٩٦٧/٦٦ ، تقدم لامتحان الثانوية العامة ، القسم الأدبى ١١٥١٤ تلميذ ، حضر منهم ١١٣٣٠ ، ورسب ٣٣٦٨ أى بنسبة ٢٩٫٧٪ ، أما فى عام

(١) علية على فرج : الفاقد فى التعليم الثانوى ، دراسة مقارنة فى مصر والولايات المتحدة الأمريكية . صحيفة التربية ، فبراير ١٩٧٥ ، ص ٢٧ .

(٢) محمد محمد سكران امبابى : عوامل رسوب الطلاب فى القسم العامى من الصف الثالث الثانوى ، دراسة ميدانية لبعض مدارس محافظة الجيزة . رسالة ماجستير غير مطبوعة . كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٨ ص٤٨٩-٤٩٠

٧٠/١٩٧١ ، فقد كانت هذه الأرقام على التوالى ١٨١٣٩ — ١٨٠٢١ — ٥٤٤٠ — ٢ر٣٠٪ . وفى العام ٧٦/٧٧ وصلت إلى ٢٩٩٩٢ — ٢٩٨٦١— ٩٧٧٦ — ٣ر٦٧٪ .

أما بالنسبة للقسم العلمى،ففى عام ٦٦/١٩٦٧، كانت هذه الأرقام ٤٧٩١٦- ٤٧٥٨٢ — ١٩١٠٢ — ١ر٤٠٪ ، وفى عام ٧٠/١٩٧١ ، كانت ٥٨١٢١ - ٥٧٦٤٩ — ١٩٩٥٦ — ٧ر٣٤٪ . وفى عام ٧٦/١٩٧٧ (علوم ورياضة) وصلت إلى ٧٩٧٥٧ — ٧٩٢٩٢ — ١٩٢٥٢ — ٢ر٢٤٪ .

وهكذا تدلنا تلك الأرقام على أن نسبة الرسوب تتزايد فى القسم الأدبى ، بينما تقل بالنسبة للقسم العلمى بفرعيه .

سادسا – فى سبيل الإصلاح والتطوير

ليس من مهمة هذه الدراسة أن تستقصى أحوال التعليم الثانوى من مختلف أبعاده ، وبالتالى ، فليس من مهمتها أن تتصدى لمعالجة مايواجهه من مشكلات ووضع الحلول التى تكفل القضاء عليها أو على الأقل التخفيف من آثارها السيئة، وليس هذا هروبا وعزوفا وتكلفا ، وإنما على العكس من ذلك ، يحمل تقديراً أوفى لأهمية هذه المرحلة وخطورة ماتواجهه من مشكلات ، وهذا التقدير هو الذى يجعلنا لاتتصدى لكل الجوانب مرة واحدة ، بل جعلنا الهدف الرئيسى والمشكلة الأساسية هو « المعلم » ، عن إيمان بأن كل جانب يحتاج لا إلى دراسة أخرى ، وإنما إلى دراسات .

لكن دراسة هذا الجانب الهام « وهو « المعلم » ، لا يمكن أن يتم هكذا فى فراغ ووفقا للآراء والتأملات الخاصة والسبحات الفكرية المحلقة فى أجواء الخيال والآمال المفرطة فى تجاوزاتها ، وإنما لابد أن يتم فى ضوء وضعية معينة هى تلك التى ناقشناها طوال الصفحات الماضية ، وما لايقل عن ذلك ، أن نضع بين أيدينا صورة مقترحة لبعض سبل التطوير والاصلاح ، لاعلى أنها صورة متكاملة محيطة شاملة ، وإنمـــا على أنها مجرد « أمثلة » وإشارات ولانقول « توجيهات » .

١ – ليس للقلة . . . وانما للجميع :

كانت الفلسفة السائدة حتى وقت قريب — وكما سبق أن أشرنا — هو أنه إذا كان من الضرورى على كل مواطن أن يحصل على قدر معين من الثقافة يؤهله لأن ينخرط فى سالك المواطنة ، وأن هذا القدر يمكن الحصول عليه من خلال

المرحلة الأولى ، فقد أكدت هذه الفلسفة بالتالى ، وفى نفس الوقت أن تعليم المرحلة الثانية لاينبغى أن يكون للجميع .

لكن المتغيرات المختلفة على خريطة الثقافة على المستوى المحلى وكذلك على المستوى العالمى تستدعى تنحية هذهالفلسفة جانبا لتخلى المكان لفلسفة أخرى ترى ضرورة أن يكون هذا التعليم أيضاً للجميع مثلما هو الأمر بالنسبة لتعليم المرحلة الأولى . ولسنا بحاجة إلى تكرار ماهو مكتوب فى العديد من الكتب والابحاث والمقالات من أن عصرنا هو عصر « الانفجار المعرفى » . . وكيف أن هذا قد وضع الانسان أمام « معرفة » ذات كم فلكى وذات نوعية مذهلة فى تعقيدها وثرائها ، فهذا وذلك يجعل من فكرة « الحد الادنى » الواجب توافره فى ثقافة المواطن ينبغى أن يرتفع ليضم هذه المرحلة الثانية أيضا .

إننا عندما نقارن بين الانسان والحيوان نقول ، أن الإنسان يحتاج إلى فترة تعليم أطول نظرا لما تتميز به الحياة الإنسانية من ثراء وتنوع ، وبالنسبة للانسان نفسه ، نجد أن المواطن الذى يحيا فى مجتمع متقدم يحتاج إلى فترة تعليم أطول من تلك التى يحتاجها من يحيا فى مجتمع بدائى . وقياسيا على هذا نقول أيضا ، أن إنسان الخمس الأخير من القرن العشرين لهو بأمس الحاجة إلى فترة تعليمية أطول من من التى يحتاجها المواطن فى العقود الماضية .

وإذا كان هذا هدفا طموحا ، فان ما لايمكن المساومة فيه حقا ، هو أن تقتطع المرحلة الاعدادية لتعتبر جزءاً من المرحلة الأولى الالزامية بصفة مؤقتة على أن يبدأ فى الاستعداد فيما بعد لتطبيق نفس المبدأ على السنوات الثلاث الباقية فى التعليم الثانوى .

وقد برز على السطح من سنوات قليلة بالفعل إتجاه يدعو إلى إعتبار مدة التعليم من الصف الأول الابتدائى إلى نهاية الصف الثالث الإعدادى مرحلة « تعليم أساسى » أى من من ٦ — ١٥ (أو ١٤) ، وكان ذلك فى أطار البرنامج

المشترك « يونسكو — يونيسيف » فى نيروبى خلال صيف ١٩٧٤ فى ضوء الحقيقة التى أصبحت معروفة الآن من أن التعليم الابتدائى فى معظم البلدان النامية لا يفى إلا بقدر يسير من الحاجات التعليمية الأساسية للمواطن[1] .

إننا إذ نلح على هذا ، نضع فى الاعتبار بعدين إثنين أساسيين بالاضافة إلى البعد العلمى التربوى الذى إنتهينا منه حالا ، الأول هو البعد السياسى الذى نؤكد فيه أننا إذا كنا صادقين فى المطالبة بترسيخ القيم الديمقراطية وإتاحة فرص ممارستها أمام المواطنين ، فلا بد وأن نعى أن القدر الذى يتلقاه المواطن فى المرحلة الأولى الآن لم يعد يصلح على الاطلاق لكى يوفر لنا مواطنا قادرا على التفكير فيما يسمع ويقرأ بعقلية ناقدة حتى يتخذ القرار الحكيم ، وإننا إذا كنا نؤمن حقا بأن «الشعب مصدر السلطات» ، فان هذا سيظل مجرد شعار أجوف لو ظل نصف الشعب أميا ، والنصف الآخر أغلبه متعلم تعليما بسيطا وتتمتع الأقلية بالثقافة المتقدمة والعلم الرفيع . إن الديمقراطية الصحيحة إذا فرضت المساواة بين أبناء الشعب فى الحقوق والواجبات ، فهى لا تقبل أن يفرق بينهم فى حرية التعليم ، وأن يقصر لون من ألوان هذا التعليم على جماعة من أبناء الشعب يخرج منهم القادة والسادة والمديرون[2] .

أما البعد الآخر ، فهو البعد الانتاجى الاقتصادى ، وإن كنا سوف نتطرق إلى هذه النقطة فى موضع تال ، إلا أننا نكتفى هنا أن نقرر بأن إرتفاع مستوى العمل الاقتصادى المعاصر وكثرة تغيره وتعقده ، يستلزم أن يكون مبنيا على قاعدة ثقافية عامة عريضة مرتفعة نسبيا . أما هذه المشكلة التى يثيرها البعض بأن أعدادا

---

(١) منصور حسين ويوسف خليل يوسف : التعليم الأساسى ، مفاهيمه — مبادئه — تطبيقاته ، مكتبة غريب ، القاهرة ، ١٩٧٨ ، ص ٢٤ .

(٢) مستقبل الثقافة فى مصر ، ١٤٩ .

غفيرة سوف تتخرج مكونة جيشا من البطالة حيث لا يوجد من فرص العمل ما يمكن أن يستوعب الأعداد المتوقعة ، فان علاجها لا يكون فى تضييق فرص هذا التعليم ، وإنما بفتح آفاقه أمام الجميع حتى يعرف المواطن مواضع الظلم ،وحتى يتمكن من محاسبة هؤلاء الذين يظلمونه ويذلونه ويستأثرون بثمرات عمله وجده، فيردهم إلى الانصاف والعدل ، ويضطرهم إلى أن يؤمنوا بالمساواة قولا وعملا ، وإلى أن يحققوا المساواة فى سيرتهم لا فى هذه الشعارات الجوفاء يضللون الناس بها تضليلا ، وهذا سبيل هام لدفع عجلة التنمية .

كذلك فان لنا أن نتساءل : من قال أن آفاق التنمية هى تلك فقط التى بين أيدينا ؟ إن العلاج إنما يكون باصلاح النظام الاقتصادى والاجتماعى ، وبطرق العديد من الأبواب التى ما زالت مغلقة فى مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

٢ — صيغ جديدة لتعليم المرحلة الثانية :

لقد وضح لنا أن نظام التعليم فى مصر قد نشأ متأثرا بالنموذج الغربى القديم للتعليم ، وظل منذ نشأته فى أوائل القرن التاسع عشر كما هو حيث تميز بشىء من الصلابة والجمود متمثلة فى التقسيم الحاد إلى مراحل[1] وإقامة الحواجز والفواصل الرأسية التى تقتضى إجتياز إمتحانات عامة وشكلية ، والفواصل الأفقية وبخاصة بين التعليم العام والتعليم الفنى ، وبين التعليم الدينى والتعليم المدنى ، وكانت هذه تعبر عن نظرة ضيقة تجعل من التعليم حظا للقلة وتتوسل له بالتلقين مما جعل المدرسة الثانوية عاجزة إلى حد كبير عن مواجهة خصائص التعليم فى المجتمع المصرى والتى تتمثل فى[2] :

---

(١) جمهورية مصر العصرية ،وزارة التربية والتعليم ، دراسات لجان مؤتمر التعليم فى الدولة العصرية المنعقد بمبنى نقابة المهن التعليمية بالقاهرة (٢٠ - ٢٣ فبراير ١٩٧١ ، الجزء الأول والثانى . مركز التوثيق التربوى .

(٢) إستراتيجية تطوير التربية العربية ، ص ٣٨٠ .

(أ) سيادة العلم كمادة وطريقة حياة .

(ب) الوحدة بين العلم والتكنولوجيا .

(ج) شمول النظرة والتغير .

(د) تعميق التخصصات مع تكاملها .

(هـ) تعدد دور الإنسان فى الانتاج .

(و) الارتباط الوثيق بين التكنولوجيا والأيديولوجيا .

(ز) الارتباط بين الاصالة والإبداع .

(ح) تخطى حدود الحواس الطبيعية للانسان .

(ط) تخطى حدود الموارد الطبيعية .

(ى) تزايد الجانب المادى .

(ك) التخطيط .

(ل) الحرية والديمقراطية .

(م) الانفتاح على المجتمع العالمى .

وإذا كان على التعليم الثانوى أن يسهم فى تكوين المجتمع المصرى المتعلم ، وما يستند إليه من إثبات الحق الأصيل فى التعليم لجميع المواطنين ، ومن تمكينهم من مواصلة التعليم وفقا لحاجاتهم واستعداداتهم وتطوير شخصياتهم ، ومن المساهمة فى تقدم مجتمعهم ، فواضح أن شكله فى البنية التعليمية الحاضرة لا يفى بتحقيق متضمنات هذا الهدف ، ولابد من إعادة نظر جذرية له لتحقيق هذه المتضمنات تؤدى إلى مرونته وتنوعه وإلى إنفتاحه على مجتمعه وجعل نفسه مجالا رحبا لممارستها وإغنائها .

ومن هنا تثار قضية تعدد صور وأشكال المدرسة الثانوية ، وتثار أيضاقضية دور المدرسة الثانوية فى المجتمع ، وهل هى مدرسة تقليدية تحافظ على التراث

الثقافى ، أم هى مدرسة تقدمية تقود التراث الثقافى والاجتماعى وتطوره ، أم أنها مدرسة مجتمع وخدمة البيئة تغير المجتمع وتخدمه ، أم أنها تجمع بين هذا وذاك[1] ؟ وبالطبع نحن نؤكد أنها تجمع بين هذا كله .

ولعله يكون مفيدا أن نقدم فيما يلى صورا لبعض الأشكال الجديدة لهذا التعليم يحتاج كل منها إلى مزيد من الدراسة والبحث لكى نقرر نهائيا إذا كان يمكن الأخذ بشكله أو تعديله أو استحداث غيره . .

(ا) المدرسة الشاملة : وقد تبنت الخطة الحالية للتعليم هذه الصيغة « فى مجال تطوير نظم التعليم الثانوى فى مجتمعنا » ، كما تشير الخطة إلى « وقد كشفت الدراسات المختلفة فى هذا المجال ضرورة إيجاد صيغة تعليمية للمدرسة الثانوية متحررة من الأنماط التقليدية » ، وأن النظام الذى يحقق هذا « هو نظام المدرسة الشاملة »[2] .

كذلك دعا تقرير مقدم للمجلس القومى للتعليم إلى فكرة التطوير على طريق الشمول[3] .

---

(١) جمهورية مصر العربية ، وزارة التخطيط : مشروع الخطة الخمسية ٧٨ — ١٩٨٢ . المجلد الثانى ، ص ١٢٤ (الانسان المصرى) .

(٢) يوسف صلاح الدين قطب وآخرون : تقرير عن تطوير التعليم الثانوى العام — أهدافه وخططه الدراسية ومناهجه ونظام التشعيب والاختيار فى امتحان الثانوية العامة . المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا القاهرة . فبراير ١٩٧٩ ، ص ٣٥ .

(٣) ابراهيم عصمت مطاوع : المدرسة الثانوية الملائمة للمجتمع العربى المعاصر حلقة المدرسة الثانوية فى عمان ، مرجع سابق . ص ١٦٦ .

والمدرسة الشاملة مدرسة تقبل جميع التلاميذ بصرف النظر عن قدراتهم وتحاول أن تقدم أحسن أنواع التعليم المناسب لكل تلميذ ، وهذا يعنى وجود منهج عام للجزء الأكبر ، لكن المادة الدراسية بالطبع بطريقة عرضها تتنوع وتختلف لتواجه الفروق بين مختلف الفصول وبين مختلف التلاميذ داخل الفصل الواحد[1] . وهى بهذا تحطم الفوارق الاجتماعية التى استمرت بسبب وجود مدارس منفصلة ، كما تلغى فكرة استئثار التعليم الأكاديمى وحده بالمكانة الاجتماعية[2] .

وفى دراسة للمركز القومى للبحوث التربوية ، يقترح سلسلة من الخطوات الإجرائية لتنفيذ فكرة المدرسة الشاملة بمجتمعنا ، نرى أنها أقرب للواقعية وليس من الصعب تنفيذها ، أما هذه الخطوات فهى[3] :

١ ــ لكى يتم التنفيذ يمكن إقامة ما يمكن تسميته « بالمجموعات التعليمية الشاملة » ، حيث يتم جمع أكثر من مدرسة ثانوية متقاربة جغرافيا تمثل أكثر من نوع فى تنظيم واحد وتحت إدارة واحدة ، وذلك حتى يستفيد طلاب كل

---

(١) روبين بيدلى : المدرسة الشاملة . ترجمة محمد منير مرسى ويوسف ميخائيل أسعد . عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧١ ، ص ٢١

(٢) وهيب سمعان : دراسات فى التربية المقارنة ، الانجلو المصرية ، (القاهرة ، ١٩٥٨) ص ٣٠٧ .

(٣) مشروعات وانجازات المركز عامى ٧٥ ــ ١٩٧٦ ، مرجع سابق ، س ٥٦ ــ ٦٠ .

وقد أعد مشروع بالتعاون مع البنك الدولى لإنشاء خمس مدارس ثانوية شامله بعضها على سبيل الاستحداث (٣ مدارس) والباقى عن طريق تطوير المدارس الثانوية القائمة إلى نظام المدارس الشاملة .

مدرسة من إمكانات المدرسة الأخرى داخل المجمع التعليمى ، ويمكن تقريب الشقة بين مناهج الدراسة ، والتخفيف من حدة الحواجز بين أنواع التعليم الثانوى وتيسير الحركة العرضية للطلاب وبخاصة فى الصف الأول الثانوى .

٢ — قد يكتفى — كخطوة أولى — بعدد محدود من هذه المجمعات التعليمية الشاملة (٤ — ٧ مجمعات) على أساس أن يكون فى كل مديرية تعليمية مجمع واحد .

٣ — يمهد لإنشاء المجمعات التجريبية بدراسة سريعة للخريطة المدرسية ، واختيار مجموعات المدارس التى تصلح للتجربة ، وحصرا لإمكانياتها واحتياجاتها وإعداد المناهج ، والأخذ بعين الاعتبار متطلبات التعليم العالى ومؤسسات الانتاج من هذه المدارس .

٤ — يراعى عند اختيار المدارس فى بداية التجريب أن تكون فى مناطق ممثلة لبيئات متنوعة (زراعية — صناعية — تجارية — وجه بحرى — وجه قبلى — ريف — حضر — مجتمعات مستحدثة) .

٥ — يجرى مسح لإحتياجات هذه المدارس من أجهزة ومعدات ومرافق مع الاستفادة بالتجهيزات الموجودة فعلا بهذه المدارس ، كما يستفاد من أصلح العناصر الموجودة للتدريس كلا فى تخصصه ، وتستكمل هيئات التدريس المطلوبة من الكفاءات الممتازة .

٦ — يختص كل مبنى من مبانى المدارس المكونة للمجتمع بنوعية معينة من التعليم ينتقل إليها التلاميذ حسب الجدول المدرسى المعد فضلا عن الاستفادة من امكانات البيئة .

٧ — تقبل هذه المدارس الطلبة خريجى المدارس الاعدادية من أبناء الحى دون تحديد للنوع الذى يلتحقون به وذلك وفقا للنظام الذى يوضع فى هذا الشأن

٨ — تشتمل الدراسة فى الصفين الثانى والثالث على قدر مشترك من الثقافة العامة كى تكون الثقافة المهنية عنصرا أساسيا فى تعليم الطالب بالشعب الأكاديمية، ويوجه اهتمام خاص للنشاط خارج المدرسة .

٩ — يمكن أن تنشأ تخصصات بيئية جديدة فى المجمعات التعليمية (زراعى- صناعى — صناعى تجارى — عام تجارى — تجارى زراعى) وذلك وفقا لإحتياجات سوق العمل .

١٠ — يطبق نظام اليوم الكامل فى هذه المدارس مع تقديم وجبة غذائية وبقدر الإمكان .

١١ — تهتم المجمعات اهتماما كبيرا بعمليات التوجيه والارشاد على الأسس العلمية السليمة ، مما يتطلب برامج خاصة فى كليات التربية ، وزيارات للدول فى الخارج .

١٢ — يؤخذ فى الاعتبار ، اتباع طرائق وأساليب التدريس الحديثة فى هذه المدارس ، ويراعى إعطاء وزن للدراسات العملية والمهنية مكافىء للدراسات العلمية والنظرية عند تقويم الطلاب .

١٣ — يتفاعل نظام المجمعات التعليمية مع البيئية بحيث :

— يستفيد من مؤسساتها ومواردها الطبيعية فى الدراسات والتدريب .

— يفتح أبوابها لخدمة المجتمع المحيط بها ومشروعات خدمة البيئة .

١٤ — يكون المجمع التعليمى وحدة مالية مستقله ، كما يتولى إدارته مجلس يتكون من :

(ا) مدير المجمع (رئيسا)

(ب) رؤساء الشعب التعليمية (المدارس داخل المجمع)

(حـ) ممثلين عن المؤسسات فى البيئة .

(د) ممثلين عن مجالس الآباء واتحادات الطلبة .

(ه) ممثلين عن الموجهين والأخصائيين فى التوجيه التربوى والمهنى بالمجمع .

١٥ — تتبع هذه المجمعات التعليمية مباشرة لمدير عام التربية والتعليم فى المديرية التعليمية ، كما يشرف على هذه المجمعات فنيا ، المركز القومى للبحوث التربوية ، بالاشتراك مع إدارات التعليم العام والمهنى فى الوزارة وبعض أساتذة الجامعة ، ويمكن أن يتكون من هؤلاء جميعاً هيئة خاصة لتوجيه المجمعات التعليمية وتقييم أعمالها .

المدرسة البوليتكنيكية : وإذا كان عصرنا هو العصر التكنولوجى ، مقوماته ومتطلباته ، فان التعليم المناسب يقتضى تعريف الأجيال الصاعدة بالفروع الأساسية والأسس العامة للتقنيات والتكنولوجيا وتنظيم الإنتاج الاشتراكى وإكساب الناشئة العادات والخبرات للعمل الاشتراكى ، وكذا تحقيق النمو المتكامل بالحاق التعليم النظرى مع المتغيرات الجارية والناتجة عن التقدم التقنى[1] .

ونجد فى الاتحاد السوفيتى نموذجا للتعليم البوليتكنيكى حيث يسود المدارس جوانب عملية تطبيقية ، ونظام موحد ، ذلك أن رجال الحزب والحكومة يوجهون إليها أصدق العناية وأخلص الجهود ولاسيما فى مجال توثيق الرابطة بين التعليم والعمال والإنتاج . ولما كان العمل الانسانى فى النظرية الماركسية هو مصدر كل قيمة ، والطبقة العاملة هى البانية للمجتمع الجديد ، فان برنامج التعليم السوفيتى — وهو إجبارى مجانى للجميع من الجنسين حتى سن ١٧ — برنامج عام عملى تطبيقى يهدف إلى تعريف النشء نظريا وعمليا بكل الفروع الهامة للإنتاج القومى فى مدرسة تسمى « مدرسة العمل الموحدة » ، ولذلك فان المصطلح « التعليم

---

(١) حمدى مصطفى حرب : إلى أين يتجه التعليم العصرى فى ج.ع.م ؟ دراسة قدمت إلى مؤتمر التعليم فى الدولة العصرية (٢٠ — ٢٣ فبراير ١٩٧١) ، مركز التوثيق التربوى . وزارة التربية ، القاهرة ، ١٩٧٢ ، ص٤٢٢ .

الثانوى ، لايشير إلى مرحلة محددة قائمة بذاتها فى نظام التعليم السوفيتى[1] .

وفيما يتصل بتدريس المواد ، فهم يرون أن يتجه التدريس — بل والنشاط المدرسى كلما أمكن — إتجاها يساعد على إظهار وظيفة المواد الدراسية والعمل المدرسى بالنسبة للمشروعات الإنتاجية والحياة العملية التى سيندمج فيها التعليم بعد الإنتهاء من دراسته . وفيما يتصل بالتدريب على العمل ، فأهم مظاهره ثلاثة : الأول ، هو تكريس وقت كاف للجانب العملى من المواد التى لها مختبرات حتى يقوم التلاميذ بتطبيق وإجراء التجارب المتصلة بما يتعلمونه . والثانى أن هناك فرصة متاحة للتلاميذ كى يقوموا بالتجريب الحر فى المختبرات أو فى محيط الجمعيات المدرسية . والثالث هو التدريب على العمل المنتج[2] .

وقد تمت بالفعل فى مصر تجربة صورة من صور التعليم البوليتكنيكى عندما أنشئت بمدينة مصر مدرسة تضم مرحلتى التعليم الإبتدائى والاعدادى لمدة ثمان سنوات إعتباراً من العام الدراسى ١٩٧٣/٧٢[3] .

وقد حددت خطة الدراسة البوليتكنيكية بحصتين أسبوعيا للصفوف من الأول إلى الخامس ، يضاف إليها حصة ثالثة للكهرباء ومن السادس إلى الثامن ، وقد حدد المنهج عدد الحصص على مدار العام وقسمها إلى عدد من الحصص وزعها بين عناصر الانتاج المختلفة. والدراسة البوليتكنيكية وثيقة الصلة بمواد الرياضيات

---

(١) إبراهيم الأبيارى : نحو مدرسة ثانوية مصريه شاملة . مجلة الطليعة . القاهرة ، فبراير ١٩٧١ ، ص٩٣ .

(٢) أحمد حسن عبيد ، فلسفة النظام التعليمى ، ص ٢٠٠ .

(٣) أنظر النص الخاص باللائحة المقررة لهذه المدرسة منشور بالكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس، المجلد الاول، تحرير: سعيد إسماعيل على، عالم الكتب القاهرة ، ١٩٧٣ ، الجزء الخاص بالوثائق التربوية .

والعلوم[1] .

وقد أظهرت نتائج دراسات المركز القومى للبحوث التربوية فى تقييم تجربة هذه المدرسة :

١ — نجاح ضم المرحلتين الابتدائية والاعدادية فى مرحلة واحدة مع خفض سنى التعليم سنة مع احتفاظ التلاميذ المنتهين من الصفين الثامن بمستوى متقارب جداً مع نظرائهم من الحاصلين على الاعدادية العامة فيما يختص بالمواد المشتركة .

٢ — إستيعاب التلاميذ فى هذه السنوات الثمانية لمستوى مرتفع عن تلاميذ الاعدادية العامة .

٣ — سهولة تعلم التلاميذ مهارات أساسية يدوية متدرجة بدءاً من العمل بالورق حتى أساسيات التكنولوجيا المتطورة الحديثة .

٤ — تحولت العملية التعليمية من تلقين وحفظ واسترجاع إلى تفكير وتطبيق وإبتكار خلال التقويم المستمر على مدار العام .

٥ — لم تواكب الادارة المدرسية التقدم المطلوب بنفس السرعة التى حدثت فى تطوير النواحى المختلفة من العملية التعليمية .

ويجب أن يلاحظ أن إدخال الاتجاه البوليتكنيكى فى تعليمنا يترتب عليه عدة أمور هامة :

١ — التكوين البوليتكنيكى لاينفصل عن التكوين العام للطالب ، بل أنه يرتكز عليه ويسهم فيه بتدعيم الاتصال بين المدرسة والحياة .

٢ — أن التكوين العام ، والتكوين البوليتكنيكى هما قاعدة التكوين المهنى اللازم لمزاولة العمل الانتاجى فى مختلف المجالات .

---

(١) المركز القومى للبحوث التربوية : تقرير عن تقييم المدرسة التجريبية الموحدة ذات الثمانية صفوف بمدينة نصر ، القاهرة ، ١٩٧٧ ، ص٢٧ .

٣ ـ لايمكن النظر إلى محتوى التعليم البوليتكنيكى أو إلى تنظيمة أو إلى وسائله كنظام ثابت لايتغير بل إن هذا التعليم ينمو دائما بالمعدل الذى ينمو به الاقتصاد والعلوم والتكنولوجيا والثقافة .

٤ ـ أن التعليم البوليتكنيكى لايحقق تأهيلا كافيا لمزاولة أى مهنة من المهن المعقدة التى نراها فى الانتاج ، ولكن التكوين المهنى وحده هو القادر على تحقيق الوصول إلى مستوى الأداء اللازم للعمل الانتاجى[1] .

إذن يمكن القول أن (البوليتكنيكية) ليست مادة تعليمية متميزة ،ولكنها تتداخل مع جميع مواد الدراسة ، إنها مجال التطبيق العملى للمواد وتهيئة كاملة لممارسة عمل فى المستقبل ، وهى فرصة لتحقيق أغراض إقتصادية وتربوية ومهنية .

التعليم الموازى Parallel Education : وهو نوع من أنواع فرص التعليم الأولى والثانية (إبتدائى وإعدادى) التى توفرها الهيئات الحكومية والتى تشكل نظاما متسقا ومنسجما ومتعايشا مع التعليم النظامى[2] ، وهو يقوم على أساس أسكان تطوير أنظمة للتعلم خارج نظام التعليم النظامى للتعويض عن ضعفه وتقصيره .

ومن هنا نجد أنه يقدم فرص التعليم الأولى لعدد من الأولاد الذين لم ينخرطوا فى سلك التعليم النظامى أو الذين قدر لهم الاخفاق بنسب متفاوتة لأسباب عائدة لارادتهم أو لعوامل خارجة عنها مثل الفقر، وإنخفاض المستوى

---

(١) حمدى حرب ، مرجع سابق . ص٤٢٩ .

(٢) هايمو مانتينن : تطوير التعليم الموازى فى البلدان النامية ، مجلة التربية الجديدة ، مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية ، بيروت ،ديسمبر ١٩٧٤ ، ص٧٥ .

الثقافي في العائلة ، والاصابة بعاهات عقلية أو جسدية . . . ألخ . أما الفرص الثانية للتعليم فهي تقدم لجميع الذين أخفقوا في الاستفادة من فرصتهم التربوية الأولى ، وذلك لخصائصه التي تمكنه من علاج وتدعيم الوضع القائم ومن إبطال ماينبغي إبطاله فيه ، وتعويض ماينبغي تعويضه .

٣ – محتوى التعليم :

ويبدو أن جوهر قضية التعليم الثانوي الذي يزداد إتساعا وتنوعا الآن ، ليس هو إعادة التنظيم الخارجي لهذا التعليم أو تغيير بنيته طولا وعرضا وفق هذا النموذج أو ذاك ، وليس هو كذلك الانفتاح على تعليم أعلى وإعادة النظر في تقدير الشهادات وأوزان المهن والعمل ، وإنما الجوهر أن تتغير بالفعل أهداف التعليم الثانوي ومحتواه وأدواته لكي يحسن وظيفته الأساسية وهي وتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، . ومن هنا تنتقل القضية من الشكل إلى المحتوى ومن التخطيط لتنمية التعليم الثانوي بقصد التوسع فيه وتنويعه - إستجابة للطلب الاجتماعي عليه — إلى التخطيط الكفء الشامل للتنمية الاقتصادية وتحقيق هذه التنمية بما يجعل تطويع التعليم الثانوي لها طبيعيا لامصطنعا ، وكل هذا يضعنا أمام قضية التعليم المناسب[1] .

ولقد كرس مؤتمر مراكش سنة ١٩٧٠ جزءاً من قراراته لجانب المحتوى في التعليم ،فنادى بالمراجعة المستمرة للمناهج وتقييمها وتطويرها «على حسب مقتضيات التنمية الاقتصادية والإجتماعية ووفق قدرات التلاميذ وإمكاناتهم وميولهم » . « وبمتابعة النظر في برامج كل من التعليم التقني والمهني والتعليم العام لتأمين إحتياجات البلاد العربية من ملاحقة التطورات التكنولوجية المستمرة » .

---

(١) مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية : تقدم التعليم في الدول العربية في ضوء قرارارت مؤتمر مراكش (١٩٧٠) ، التربية الجديدة . ديسمبر ١٩٧٦ ، ص ٥٨ .

وخص مؤتمر مراكش بعض جوانب معينة من محتوى التعليم وأدواته بالاهتمام ، مثل إدخال التكنولوجيا والعلوم والرياضيات الحديثة وتعليم اللغات الأجنبية إلى جانب العناية بالتراث القومي وتطوير أساليب تدريس اللغات وادخال الوسائل الجديدة وبخاصة المعامل اللغوية في تعليمها والمبادرة في أسرع وقت إلى إتخاذ التدابير والوسائل الكفيلة باستعمال اللغة العربية لغة تدريس في جميع مراحل التعليم ، وتركيز إهتمام خاص على توفير وتطوير الكتب المدرسية الصالحة ، والعناية بكتب الأطفال وإنشاء مكتبات لأدبهم وعلومها ، وإعادة النظر في الامتحانات لتكون أقدر على قياس تحصيل التلاميذ ونموهم وتوجيه عناية خاصة للخدمات التوجيهية لطلاب المدارس[1] .

وعند النظر في تطوير المناهج ، لابد من تحديد المواقف إزاء النظريات الرئيسية التي يمكن أن توجه عملا مثل هذا ، ففي أوروبا سادت نظريتان عامتان التطورات التي حصلت في حقل المناهج ، أولاهما ترجع جذورها إلى أرسطو[2] وهي توحي في صيغتها المبسطة ، بأن محتوى التربية العامة الحرة ، ينبغي أن يتألف من مجموعة صغيرة مختارة من المواد الدراسية ، وهذه المجموعة عبرت عن نفسها في الواقع فيما عرف بالفنون السبعة الحرة . ويمكن تسمية هذه النظرية بنظرية الأساسيات في المناهج Essential Curriculum theory ، أما النظرية العامة الثانية ، فترجع إلى فلسفة كومونيوس التربوية التي عبرت عن نفسها في صورة أوسع وأعمق في مقترحات الموسوعيين (الانسكلوبيديين) الفرنسيين ، وتذهب هذه النظرية باختصار إلى أن معرفة العالم الواقعي مفيدة ، وينبغي إدراجها ضمن المناهج . وقد شدد الموسوعيون في تطبيقاتهم على أهمية اللغات

---

(١) المرجع السابق . ص ٥٩.

(٢) بريان هو لمس : التجديد في مناهج التعليم الثانوي . مجلة التربية الجديدة ديسمبر ١٩٧٤ م بيروت ، ص ١١٢ .

الحديثة ، والعلوم والمواد العملية ، وذلك فى مقابل اللغات الكلاسيكية والمواد الأدبية .

أما الاسهام الأمريكى فى نظرية المناهج ،فيأتينا من فلسفةبنيامين فرانكلين العملية والبراجماتية وهى فلسفة متميزة عن سواها دعت إلى نظرية فى المناهج لاتختلف كثيرا عن تلك التى اقترحها هربرت سبنسر ،ومؤداها وجوب إختيار محتوى التعليم فى ضوء المشكلات التى ينتظر أن يواجهها الشباب عندما يتركون المدرسة الثانوية[1] .

ويعتبر الاتجاه المتعدد التقنيات (البوليتكنيكى) فى محتوى التعليم ، نظرية فى المناهج ترى أن تتم معالجة كل جوانب العمل المدرسى فى ضوء علاقاته بالحياة الانتاجية فى المجتمع .

كذلك ينبغى التنبيه إلى قضايا حيوية وهى أن الكثير من الاختناقات التعليمية التى نشهدها نتيجة ضغط الكم على الكيف نتجت من أننا أنطلقنا فى تعليم الجماهير الواسعة المتدفقة على التعليم الثانوى بنفس الطرق والوسائل التى كنا نعلم بها الأعداد القليلة التى كانت تطرق أبواب هذا التعليم .

لقد أقبلنا على تعليم الكثرة بنفس منطق تعليم القلة : مدرس ، تلميذ ، القاء كتاب ، فصل ، صف ، مدرسة ، مرحلة ، إمتحان ، شهادة . . الخ . وهذا يؤكد لنا أن الخروج من الأزمة الحالية لايأتى بأن يضحى بتعليم الجماهير من أجل رفع مستوى تعليمها ، ذلك أنه لاتناقض بين القضيتين ، إن التناقض قام ، لأننا مرة أخرى غيرنا الجسم الخارجى ، ولم نغير الآلات المحركة والتقنيات[2] الموجودة داخل هذا الجسم وهنا يبرز الحل القائم فى تطوير المحتوى والوسائل لتناسب الكثرة الجماهيرية .

---

(١) المرجع السابق . ص ١١٣

(٢) حسان محمد حسان: تعليم الكثرة بمنطق القلة ، مجله الطليعة ، القاهرة ، نوفمبر ١٩٧٤ ، ص ٩٧ .

٤ - خبرة العمل كمقوم أساسى فى التعليم الثانوى :

والصلة بين التربية والعمل من أبرز المجالات التى يحدث فيها تفاعل بين المنظمات المجتمعية بعضها مع بعض واتصال حركتها بحركة التنمية الشاملة بجملتها فكلاهما رافدان من روافدها ، وإنما تزداد جدواهما بتحقيق التنسيق والتكامل بينهما فى نطاق التنمية الشاملة ومطالبها .

فالعمل عماد التربية الشاملة ، ومصدر رئيسى لما قد يتوافر لها من الثروة ولكن إنتاجيته إنما تعتمد على مستوى كفايته وتنظيمه وتقدير قيمة الزمن وتحقيق التعاون وتوزيع الأدوار فيه ، وهى أمور تحقيقها منوط بالتربية فى خير صورها[1] ، ومسئولية التعليم فى هذا المجال لا تتجلى فى مجرد تخريج أعداد كبيرة من المتعلمين أيا كانوا ، وانما فى تخريج مثل هذه الأعداد بكفايات معينة وبانسجام فى مستوياتها ، وبمواقف واتجاهات سليمة حيال العمل وحيال المجتمع ومطالبه .

وتأكيدا لهذه القيمة للعمل فى المجال التربوى ، قام لفيف من الخبراء تحت مظلة اليونسكو بتحديد المبررات الداعية الى ضرورة اشتراك الطلبة فى دنيا العمل على النحو التالى[2] :

(أ) إن خبرة العمل والاتصالات المستمرة بالبيئة المحيطة ، من شأنها أن تعوض عن الطابع النظرى والتجريدى المفرط الذى يميز الكثير من المدارس الثانوية ، فالجمع بين الجانب النظرى والجانب العملى يحفز ويقوى الاهتمام بالدراسة النظرية .

---

(١) إستراتيجية تطوير التربية العربية . ص ٤٦٦ .

(٢) أنطوان خورى (مترجم) : التعليم الثانوى ، ودنيا العمل ، مجلة التربية الجديدة ، بيروت ، ديسمبر ١٩٧٥ ص ١٠٨ .

(ب) إن خبرة العمل يمكن أن تسهل انتقال الناشئة من الحياة المدرسية إلى مزاولة مهنة فى عالم الكبار فى نهاية مرحلة الالزام المدرسى . وهكذا تتاح للشبيبة تكوين فكرة حسية ملموسة عن مختلف أنواع الأعمال والوظائف ، مما يساعدهم على الاختيار الرشيد لمهنتهم المقبلة .

(حـ) إن تنظيم مشاركة طلاب الثانويات فى دنيا العمل من شأنه أن يخفض من عزلة المراهقين النفسية ، ذلك أن تلك الاتصالات تمكنهم من توسيع وتطوير علاقاتهم مع الكبار ، وتخفف من تبعيتهم للمجموعة المتكونة من رفاقهم ، هذا فضلا عن أن فرصة الانتماء إلى فئات عمرية متنوعة كما نجدها فى دنيا العمل ، تنطوى على فائدة خاصة فى البلدان التى تشهد زوالا تدريجيا للأسرة الموسعة .

(د) إن توثيق الصلة بين التعليم الثانوى ودنيا العمل ، من شأنه أن يسهم فى إصلاح مناهج التعليم فعندما يتعلم الطلبة المزيد خارج مقاعد المدرسة ، فإنه ينبغى تعديل المناهج المدرسية بشكل يضمن التكامل بين الإعداد داخل المدرسة وخارجها .

(هـ) إن إقامة صلات وثيقة بين التلاميذ والعمال تشكل فى بعض المجتمعات عنصرا إيجابيا فى تطوير وحدة السكان الأيدلوجية ، كما أن الجمع الوثيق بين الدراسة والعمل يمكن أن يساعد على تجنب قيام نخبة مثقفة .

(ز) إن التجربة الفنية التى يكتسبها الطالب داخل بيئته وفى دنيا العمل يمكن أن تساعده على أن يصبح مواطنا مستقلا واعيا مسئولياته وحاجات جميع الطبقات الاجتماعية ، ومدركا لواجباته حيال الغير ، كما أن هذه التجربة تتيح له الفرصة لأن يلعب فى سن مبكرة أدوار الرجل الراشد ، فيحظى بثقة وتقدير رفاقه والعاملين الكبار ، ويكتسب احترام نفسه .

(ح) إن مشاركة الطلبة فى دنيا العمل ، قد تكون ضرورة اقتصادية فى

بعض البلدان من أجل تمويل مدارسها وتقديم إسهام ذى شأن فى التنمية الاقتصادية .

(ط) أن خبرة العمل يمكن أن تسهم فى مساعدة المراهق على أن يفهم المشكلات الاجتماعية التى تطرح على البيئة المحلية كمسألة العناية بالمسنين ، ومقاومة إدمان المخدرات والمشروبات الكحولية ، ومشكلات الفقر والبؤس والحرمان ، كما أن هذه التجربة العملية من شأنها أن تحفزهم للمشاركة الفعالة فى الجهود الرامية إلى حل تلك المشكلات[1] .

ولا شك أن هذه المبررات تجعل من « الكفاية المهنية » هدفا هاما من الأهداف التى ينبغى أن تبتغيها المدرسة الثانوية[2] لكن التحقيق الأمثل لهذا الهدف ، ينبغى أن يضع فى الاعتبار جملة من الظروف والاعتبارات التى تجعلنا نطالب بأن يمد غير المهنيين يدهم لمعاونة المهنيين ، وتتيح لهم الظروف التى تساعدهم على ذلك بالفعل[3] .

ويمكن أن نميز بين أسلوبين لإدخال خبرة العمل بهذه المرحلة[4] :

---

(١) أنظر أيضا : حمدى مصطفى حرب : التربية والتكنولوجيا فى معركة التصنيع ، دار المعارف بالقاهرة ، ١٩٦١ ص ٨٨ — ٩٠ .

(٢) عشم حبيب (مترجم) : مدارس الستينات ، رابطة التربية الأمريكية ، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، ص ١٦٥ — ١٦٦ .

(٣) محمد أحمد الغنام : إسهام غير المهنيين فى النشاطات التربوية ، مجلة التربية الجديدة ، بيروت ، العدد الثانى عشر ، ١٩٧٧ ، ص ٥ .

(٤) عبد العزيز سلامة : تمهين التعليم الثانوى ، صحيفة التربية ، نوفمبر ١٩٥٩ ص ٤٠ .

الأول : تمهين المادة ، ويقوم هذا الأسلوب على أن المعارف النظرية للمواد المختلفة ، لها تطبيقاتها العملية التى تستغل فى النواحى المهنية ، ولهذا ينبغى إعادة تنظيم المواد الدراسية ، وإضافة التطبيقات العملية لها بحيث تتركز الدراسة فيها حول النواحى التى يمكن أن يستفيد منها الطالب فى حياته الشخصية أو المهنية .

الثانى : يقوم على أساس إدخال بعض المواد ذات الطابع المهنى أو العملى فى منهج الدراسة الثانوية مثل تعليم بعض الصناعات أو الآلة الكاتبة أو أصول التجارة . . الخ .

ولكى يحقق هذا الهدف ، فلابد[1] :

أولا : تحديد الأهداف من الدراسات العملية تحديدا واضحا لا لبس فيه ولا تذبذب ولا حيرة .

ثانياً : تخطيط مناهج متكاملة للدراسات العملية ، وهذه المناهج لا بد أن تقوم على أسس ، منها :

١ — أن يكون العمل قائما على علم .

٢ — أن يكون العمل وثيق الصلة بالحياة .

٣ — أن يكون العمل بحيث يعمل على تنمية شخصية التلميذ وخلق قيم جديدة فيه .

٤ — أن يكون العمل جادا ينتهى بالتلميذ إلى الانتاج أو الاسهام فى عملية الانتاج .

٥ — أن يكون العمل ركنا أساسيا فى العملية التعليمية .

ثالثا — توفير الامكانيات المادية من أدوات وتجهيزات ومرافق وخامات والعمل على استنباط موارد مالية جديدة لتمويلها .

---

(١) محمد سعد الدين الموجى ، مرجع سابق ، ص ٤٥ وما بعدها .

رابعاً — وضع نظام للحوافز تشجع المدرسين على الاقبال على الدراسات العملية .

خامساً — وضع خطة لسد النقص فى المدرسين القادرين على القيام بالدراسات العملية ، المؤمنين بأهميتها وأهدافها .

سادساً — خلق جهاز كفء للاشراف الفنى على الدراسات العملية .

سابعاً : عمل حملة توعية عن طريق أجهزة الإعلام بأهمية الدراسات العملية والاتجاه إلى جعلها ركنا أساسيا فى العملية التعليمية .

٥ ـ الدور القيادى فى خدمة وتطوير المجتمع المحلى على وجه الخصوص والمجتمع القومى على وجه العموم :

وللمدرسة على وجه العموم ، ومدارس المرحلة الثانية على وجه الخصوص دور هام وخطير تمليه عليها جملة من الحقائق[1] :

— أول هذه الحقائق ، أن المدرسة مؤسسة اجتماعية عامة ينفق عليها من الأموال العامة ، ومن ثم ، فأغراضها يجب أن تكون اجتماعية أولا ، والخدمة العامة هى أساس كل ما هو اجتماعى .

— الحقيقة الثانية ، أن المدرسة تضم من الأفراد أكبر عدد يمكن أن تضمه مؤسسة اجتماعية ، فهى تصل إلى كل بيت ، وهى قريبة من كل فرد فى المجتمع ، ومن هـــذه الناحية تصلح أن تكون مركز الحياة الاجتماعية فى البيئة .

— الحقيقة الثالثة : أنها مكان تختلط فيه كل قطاعات المجتمع على اختلاف المستوى الاجتماعى والاقتصادى والمهنى والثقافى ، فهى المؤسسة الوحيدة فى البيئة التى تستطيع أن تلمس مقومات الجماعة ومشكلاتها المتعددة .

---

(١) أبو الفتوح رضوان : المدرسة وخدمة البيئة ، مجلة الرائد ، نقابة المهن التعليمية ، القاهرة ، فبراير ١٩٥٩ ، ص ٤ ، ٥ .

ـــ الحقيقة الرابعة ، أن المدرسة هى مؤسسة قائمة على المعرفة والتنوير والوعى ، ويكفى أن أسمها اسم مكان من الدرس ، وهو البحث والعلم وطلب الحقيقة . ولذلك فالوعى أهم خصائصها .

ـــ الحقيقة الخامسة : أن مسئولية المدرسة عامة جدا ، وليست كالمحكمة أو المستشفى أو مركز البوليس إذ كل منها تختص بجانب واحد من جوانب الثقافة وعلى العكس من ذلك ، نجد أن المدرسة تتعلق مسئوليتها بالثقافة كلها وبالمدنية عموما ، فهى تتسع بإتساع الحياة الاجتماعية وكل ميادين هذه الحياة داخلة فى إختصاصها .

وفى إطار هذة الحقائق يمكن التحرك بالتعليم والخروج به إلى الحياة فى كثير من المجالات المرتبطة بالإنتاج والخدمات ، فالصناعات على مختلف أنواعها مثل الحديد والصلب والغزل والنسيج أو الصناعات الكيمائية أو الزراعة يمكن أن يخدمها التعليم بشكل مباشر عن طريق فصول تفتح فى هذه المصانع تمدها وزارة التعليم بالمعلمين النظريين والعمليين ، ويستفيد الدارسون من الإمكانات العملية المتوفرة فى هذه المصانع أو يمكن أن يتم التعليم النظرى فى المدرسة وينتقل الطلاب إلى المصنع لاستكمال الدراسة العملية والتدريبية . وقد بدأت الوزارة أخيراً فى تنفيذ هذه السياسة[1] .

ومن أمثلة ذلك ، مدرسة الصناعات التعدينية بشركة الحديد والصلب بحلوان ومدرسة النقل بمؤسسة النقل العام ، ومدرسة الصناعات الكيماوية بأبى زعبل التابعة للمؤسسة العامة للصناعات الكيماوية ، هذا إلى جانب العديد من المدارس الفنية التى تتلقى تدريباتها العملية فى مؤسسات الإنتاج والخدمات المناظرة لنوع تخصصها .

---

(١) مصطفى كمال حلمى ، مرجع سابق ، ص ٣٠٤ .

ويمكن التوسع فى هذا الأسلوب بشكل كبير فى المستقبل . ويعتبر هذا الأسلوب من أهم المداخل لربط التعليم بالبيئة وخدمتها .

كذلك من الممكن التوسع فى تطبيق مبدأ التعليم من أجل التنمية الريفية ، وهى التنمية الشاملة للمجتمع الريفى والتى يقوم فيها التعليم سواء النظامى منه أو تعليم الكبار ومحو الأمية الوظيفى بدور رئيسى .

وفى إطار تطبيق مبدأ ربط التعليم بالبيئة لابد أن تنعكس آثار ذلك بشكل واضح على محتوى الكتاب وأسلوب التعليم وما يستتبعه ذلك من مرونة ومن حرية للحركة . وليس من الضرورى أن يكون محتوى الكتاب واحدا فى جميع المدارس ، بل لابد أن تتوفر المرونة الكافية لكى يتلاءم هذا المحتوى مع البيئة الزراعية أو الصناعية أو الحضرية التى يخدمها ، وأن الأهمية للمستوى بدلا من التمسك بالمحتوى الواحد[1] .

ومن المهم هنا أن تتم دراسة التجارب المصرية فى هذا المجال لمعرفة ماوقعت فيه من سلبيات ، وكذلك دراسة التجارب الأجنبية ، وذلك مثل تجربة « كوبا » فى توظيف المدرسة الثانوية من أجل التنمية الريفية[2] ، ففى الفترة من ٢٣ أبريل إلى ٢٩ مايو سنة ١٩٦٥ ، أجريت للمرة الأولى ، ولمدة ٣٥ يوما تجربة لمدرسة فى الحقل فى المزارع الشعبية ، الواقعة فى منطقة « كاما نجواى » ، وقامت هذه التجربة تعبئة تطوعية لتلاميذ ومعلمى المدارس الثانوية الأساسية والمعاهد ماقبل الجامعية من أجل المشاركة فى بعض الأشغال الزراعية . وكانت مرامى هذه التجربة الجديدة محددة تحديدا واضحا ، وهى الاسهام فى تكوين وتنشئة

---

(١) المرجع السابق ص ٣٠٥ .

(٢) انطوان خورى (مترجم) : المدرسة الثانوية فى الريف : تجديد تربوى فى كوبا . مجلة التربية الجديدة ، أبريل ، ١٩٧٥ ص ١٣٠ .

إنسان جديد ، متعلق بوطنه ، راغب فى خدمة مجتمعه محب للعمل ، مقدر لقيمته متحل بصفات النزاهة والتجرد والمثابرة ، كما كان من أهداف التجربة ، إزالة الفوارق بين المدينة والريف ، وإقامة صلات وثيقة بين المدرسة والحياة ، وتربية الجيل الطالع بالعمل ومن أجله والتوفيق بين المقتضيات الصارمة من جهة واحترام شخصية التلاميذ من جهة ثانية . وكان المقصود كذلك أن يعرفوا ما إذا كانت هذه الاقامة فى الريف — وإلى حد — تشكل معيقاً أو حاجزا لاستيعاب المعارف التى يراد تلقينها إلى التلاميذ .

ثم وسع هذا البرنامج التجريبي شيئا فشيئا ، وبطريقة منهجية ، بحيث شمل مجمل المستوى المتوسط من التعليم العام ، كما أمتد إلى المؤسسات والمعاهد الفنية المهنية .

٦ — مواجهة مشكلات التعليم الفنى :

إن نقل التكنولوجيا الحديثة إلى الأرض المصرية وإستثمارها فى النهوض بمستوى العمل والانتاج والحياة عامة ، لا يمكن أن ينجح باستيراد الآلات ، والأجهزة والمعدات الحديثة فقط ، وإنما يتطلب فى المرتبة الأولى تنمية الموارد البشرية الفنية المدربة والواعية ، والقادرة على استيعاب هذه التكنوجيا وأصولها وطرق إستثمارها وتكييفها لحاجات التنمية المصرية .

ثم إن التطور الحاصل فى التعليم العالى التقنى لا يتناسب بصفة عامة مع التطور فى التعليم التقنى الثانوى ، وإستمرار هذا التفاوت يعنى إخلال التوازن بين فئتين لازمتين فى مجالات التنمية ، إذ الملاحظ زيادة أعداد حاملى الشهادات الجامعية بالنسبة للاطر المتوسطة التى يعتمدون عليها بالضرورة فى عملهم وطالما كان هناك قصور فى التعليم التقنى الثانوى فى تزويد سوق العمل بهذه الأطر التى تحتاجها فسيظل هذا الخطر قائما[1] .

---

(١) استراتيجية التربية العربية ، ص ٥٠٧ .

ولابد ونحن فى سبيل تطوير التعليم الفنى ، أن نضع فى الاعتبار ، جملة من الحقائق والاعتبارات :

— الأثر الذى أحدثه التقدم التكنولوجى فى تغير مفهوم المهارة ، فلم تعد المهارة مهارة يدوية ، وإنما انتقلت من مراحل تحضيرية ، إلى عمليات يقوم بها المصممون والفنيون والرسامون ومهندسو التكاليف ، ومعنى هذا أن المهارة فى مفهومها الحديث ، تتطلب مزيداً من المعرفة العلمية والدراسة النظرية الفنية والدراسات الثقافية التى تنمى الذوق وترهف الحس وتنمى القدرة على الابداع والابتكار[1] .

— كذلك كان للتقدم التكنولوجى أثره فى اذابة الحواجز التى كانت تفصل فصلا ضيقا بين التخصصات .

إن أساليب الانتاج الحديثة ، أصبحت تعتمد على تكامل العمليات الانتاجية وربط العمل الانتاجى كله بالحاجات الاجتماعية . معنى هذا أن مصمم الآلة والعامل عليها يجب أن يكونا على علم وإدراك بالعمليات المختلفة التى يتضمنها انتاج السلعة . ومعنى هذا بالنسبة للتعليم الفنى أن التلميذ يجب ألا يعد إعداداً ضيقا للعامل فى مهنته ، ولكن يجب أن يزود بالأسس العلمية والتكنولوجية التى تجعله فاهما لعمله مرتبطا مع الأعمال الأخرى التى يقوم بها زملاؤه لانتاج السلعة .

— إن انتشار التعليم وظهور العديد من الوظائف والأعمال الجديدة ، ثم الاعتراف بأهمية وضع الانسان فى المكان المناسب وفقا لتقديراته وإمكاناته جعل للتوجيه المهنى والتربوى أهمية خاصة . ومعنى هذه الأهمية أن يكيف محتوى

---

(١) محمد سيف الدين فهمى : التقدم التكنولوجى وتطور التعليم الفنى والمهنى فى العالم العربى . صحيفة التربية . نوفمبر ١٩٧٠ ، ص ١٠٢ .

التعليم وخاصة فى المرحلة الاعدادية أو المتوسطة بحيث يعطى لكل تلميذ الفرصة لاكتشاف قدراته وامكاناته ثم توجيهه بعد ذلك إلى نوع التعليم الذى يناسبه، كما يعنى من ناحية أخرى إحداث أجهزة للتوجيه التربوى والمهنى ترتبط من ناحية بأجهزة التعليم ، ومن ناحية أخرى بأجهزة الاستخدام والتشغيل(١) .

لكن هذا يدعونا إلى مناقشة ذلك السؤال الذى كثيرا ما يطرح ، وهو : أنحسب المدارس الفنية معاهد تربوية أم نحسبهـــا مجرد « تروس » فى الأداة الاقتصادية الضخمة ؟ ومن الخطأ أن يظن أن هذا السؤال ذو أهمية عارضة فحسب ، فقد احتدم الجدل قديما بين فريقين من المفكرين ، بين أولئك الذين ذهبوا إلى أن للتربية اتجاها ثقافيا منزها عن أى غرض آخر ، وأولئك الذين ذهبوا إلى ضرورة التدريب العملى والمهنى .

والمسئولون عن التعليم فى معظم البلاد لا يزالون يعلنون أن كل تدريب هو ذو قيمة ثقافية ، وأن كل ثقافة هى ذات قسط تشترك به فى التدريب،وأنه على الرغم من ذلك لا يمكن أن تحل الثقافة محل الكفاية العملية ، وأن الثقافة فى مجتمعنا التكنولوجى ينبغى أن تزيد من قدر القيم التكنولوجية والمعرفة بها. ومن الواضح أنه إذا بلغ انسان حد المراهقة وقد ألم بفكرة متكاملة عن قدراته، فسوف يتيح له ذلك فيما بعد أن يختار الميدان الذى يتوظف فيه ، من غير أن يحرمه ذلك من الاساسيات الأولى للثقافة ، وهذا هو ما يدفع الناس إلى الأخذ بهذه المصلحة على مستوى الحكومة(٢) .

---

(١) المرجع السابق . ص ١٠٣ .

(٢) ا . ت . فلاندر : التدريب المهنى : هل تكون له نظم أم يظل تروسا فى الأداة الاقتصادية ؟ ترجمة أحمد خاكى، مجلة مستقبل التربية. مركز مطبوعات اليونسكو . القاهرة . العدد السابع ، يوليو / سبتمبر ١٩٧٤ ، ص ٤٣٧ .

ولكن إذا نحن هبطنا من آفاق النظر إلى مجال العمل ، فاننا نجد أن هذا أمل بعيد التحقيق ، لأن السلطات تجد نفسها أمام مطالب ملحة يقتضيها النمو الاقتصادى ، فهى تحتاج إلى التعليم الفنى حتى ترضى حاجيات الصناعة على الفور ، ولذلك كان التعليم الفنى هدفا للضغوط المتضاربة ، فهو هدف للادارة من ناحية ، وهذه تتمثل فى الدولة ويدفعها إلى الاشراف عليه — دافع الربح — وهو هدف من الناحية الأخرى لأولئك الذين ينادون بأن يكون التعليم ذا طابع انسانى ، وأولئك لا يهتمون كثيرا بأن يكون التعليم الفنى عاملا من عوامل التوسع الاقتصادى .

ولعل الطريق الوسط بين وجهات النظر والحلول التى حاولت أن تصلح بينهما هى التى تدعونا إلى أن ندعو للتعليم الثقافى والاجتماعى إلى جانب التدريب الفنى .

فاذا ما انتقلنا إلى الأنماط المختلفة لمدارس التعليم الفنى ، فاننا نقترح أن تكون على النحو الآتى[1] :

١ — مدارس فنية طول الوقت تعد العامل الماهر تختلف مدة الدراسة بها من سنة واحدة إلى ثلاث سنوات حسب نوع المهنة التى يعد الطالب لها ، ويلتحق بها الطلاب الذين أتموا المرحلة الاعدادية .

٢ — مدارس فنية متخصصة للتخصصات الدقيقة التى تحتاج إلى فترة أطول يلتحق بها الطلاب الذين أتموا الدراسة الاعدادية أو الفنية أو الثانوية العامة . وبالنسبة لمن أتموا المرحلة الاعدادية تكون مدة الدراسة بها ٤ — ٥ سنوات حسب نوع التخصص . وللحاصلين على الثانوية العامة ، تكون مدة الدراسة بها سنتين فقط ، وكذلك الحال بالنسبة لمن أتموا الدراسة بالمدرسة الفنية بشروط خاصة .

---

(١) محمد عبد الخالق دراز ، مرجع سابق . ص ٤ .

٣ ـ مدارس مسائية فنية ، وفنية متخصصة لمن لا يستطيعون الالتحاق بمدارس طول الوقت لظروف العمل الملتحقين به .

٤ ـ دراسات بالمراسلة لكل من له رغبة فى الدراسة الفنية وفق شروط معينة تتعلق بمستوى الدارس ومدة الدراسة ، وبذلك يفتح الباب لكل راغب فى التعليم الفنى وتؤهله قدراته ، وهذا النوع يحتاج إلى ارساء أسس وقواعد تبنى على خبرة من سبقونا فى هذا الميدان .

ولا شك أن على الجامعات مسئوليات لا يمكن التغاضى عنها ازاء التعليم الفنى ، إذ ينبغى عليها مثلما ينبغى على القائمين على تخطيط التعليم ، العمل على أن يكون التعليم فى كل المراحل مفتوحا ومستمرا ومتواصلا بحيث يستطيع كل فرد أن يدخل فى الحلقة التى تناسبه مستفيدا من دراسته السابقة متابعا لما يحدث من تطوير فى مهنته والعمل على ازالة الحواجز بين التعليم والتدريب والعمل، وذلك ايمانا بأهمية التربية المستديمة وتحقيقا لمبدأ العلم من المهد إلى اللحد[1] .

كذلك فان الجامعات مدعوة إلى مزيد من الاهتمام باجراء البحوث العملية التى تناقش مشكلات التعليم الفنى والمهنى وتعمل على تطويره ، وذلك بالاشتراك مع المسئولين عن هذا التعليم .

وأخيرا ، فان قضية إعداد المعلمين لهذا التعليم ينبغى أن تحمل فى قائمة الأولويات الخاصة بهذا التعليم ، فوفرة المعدات ورصد الأموال ، ووضع المخططات ، لا تكفى وحدها دون معلمين مدربين ومؤهلين . وقد تبرز هنا بعض المحاولات القليلة التى قامت ، وهى انشاء معاهد عليا أو كليات لاعداد

---

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ادارة التربية : التقرير النهائى لاجتماع مسئولين وخبراء لدراسة مكانة التعليم الفنى والمهنى (الفنى) بالنسبة للتعليم العام فى البلاد العربية ، دمشق ، ٦ أبريل ١٩٧٨ ، التوصيات .

المعلمين لهذا التعليم . غير أنه أمام الصعوبات التى تواجهها هذه المعاهد والكليات، يجدر التفكير فى اضطلاع كليات التربية ذاتها بمسئوليات الاعداد بالتعاون مع الكليات المتخصصة فتنشأ بها شعب للتعليم الزراعى وللتعليم الصناعى وللتعليم التجارى ، ويوزع عليها الطلاب أسوة بما ينطبق على شعب المواد الأخرى ، وتتعاون فى اعدادهم علميا ومهنيا على الكليات المعنية مثل كليات الهندسة والتجارة والزراعة[1] .

٧ ـ البناء القيمى كظهير للتعليم :

ومن أركان أى نظام للتعليم ، تقدير ما يتميز به المجتمع من قيم عزيزة وما اكتشفه الانسان من مبادىء خلقية حيث أن البرنامج التربوى ، لا يمكن أن يستقيم دون توفر ما يحقق له فاعلية التأثير واستمراره فى سلوك الناشئين، والقيم الروحية والخلقية من العوامل الأساسية التى توفر هذا الشرط فى أى برنامج تربوى[2].ومن مميزات مجتمعنا أنه يدخر فى ثقافته الكثير من المعانى والمبادىء الديمقراطية والانسانية ، وهى من المقومات الأساسية فى صياغة مفهوم اجتماعى سليم للتربية .

والحق أن هذا الجانب لا يهم المرحلة الثانية فقط، وإنما هو يهم التعليم كله.

أما أن البناء القيمى ضرورى لنا فى العصر الحديث ، فلأنه عصر العلم ، والعلم غير ويغير حياة الناس بسرعة كبيرة حتى وهن كثير من القيم التى كانت سائدة ، وأصبحت الحاجة ماسة الى تجديد القيم وتقويتها ، والعلم حول أنظار الناس إلى المادة حتى نسوا القيم الروحية أو أجبرهم على نسيانها . والقيم الروحية

---

(١) استراتيجية تطوير التربية العربية ، ص ٥١٠ .

(٢) أبو الفتوح رضوان : المدرسة والتربية الروحية ، مجلة الرائد ، أبريل ١٩٦٠ ، ص ٣ .

هى السمائية الانسان وآدمية الآدمى ، ومن ثم وجب أن تتدارك هذه القيم قبل أن تنهزم نهائياً أمام المادة . وبعبارة أخرى، إن عصرنا يتميز بوجود قوى تعمل ضد روح الانسان ، وقيم هذه الروح ومن ثم وجب أن يضاعف الجهد لاحياء هذه القيم بقدر ما أحدثه العلم و المادة على القيم من ضغط(١) .

وأما من حيث أهمية البناء القيمى فى تطورنا الحالى ، فنحن نبنى مجتمعنا من الداخل ، ذلك المجتمع الذى مزقته وأفقرته وكادت تحطمه حماقات الماضى وحروبه وخياناته ، ونحن نريد أن نبنى مجتمعنا فى الخارج ، ذلك المجتمع الذى عزلته وأضعفته ونزلت به إلى مرتبة البلاد المحتلة نفس الحماقات ونفس الخيانات، والمجتمع الذى يريد أن يبنى وطنه ، لابد له من التعاون والتماسك والتآخى والوقوف كالصخرة لا تكاد تميز منها ذرة عن ذرة .

أما كيف تنجح المدرسة فى بناء القيم ، فيجب أن يعرف العاملون فيها أولا أن الوعظ الشفوى ليس له قيمة كبيرة ، ولكن الطريقة ، هى أن تنبعث القيم من الحياة العامة فى المدرسة ومن كل موقف من مواقف معيشة التلاميذ فيها .. فالتلاميذ يتعلمون هذه القيم بالعمل والمعيشة كأى شىء آخر .

وكما أن الوعظ الشفوى لا يجدى فى تغيير السلوك ، فان سياسة الثواب والعقاب لا تجدى أيضا. إن القانون أو السلطة التى تتمثل فى الناظر وفى المدرسين، تستطيع أن ترغم التلميذ على أن يتصرف تبعا للقيم المسلم بها أو ينطق باجابة صحيحة أو كلمة اعتذار ، ولكن ريثما يختفى رمز السلطة من أمامه ، أما اتجاهات التلميذ الداخلية وأما دوافع سلوكه الحقيقية ، فهى بعيدة المنال ، وقد تبقى كما هى مخالفة تماما لقول التلميذ أو فعله(١) .

---

(١) أبو الفتوح رضوان : المدرسة والتربية الروحية ، مجلة الرائد . مايو ١٩٦٠ ، ص ٤ .

إن القيم ذات طبيعة اجتماعية ، ولا يمكن أن تكون جزءاً من شخصية التلميذ إلا إذا استعملت له فى مواقف اجتماعية وفى دائرة من العلاقات التى تأخذ التلميذ فى تيارها فيقبل هذه القيم كأسس للتعامل ، ويتعود على التعامل ويتعود على أن يتصرف تبعا لها وتصبح فى نفسه أقوى من الاغراء مهما قوى فى مواقف الحياة المستقبلة .

ومن الممكن بالطبع الاستطراد فى ذكر نقاط أخرى تسهم فى تطوير وإصلاح تعليم المرحلة الثانية ، ولكن العبرة ليست فى « كثرة » النقاط ، بقدر ما هى الجدية المطلوبة والعزم الأكيد فى تنفيذ ولو قدر قليل مما ذكرناه .

المراجـــع

١ – إبراهيم الأبياري : نحو مدرسة ثانوية مصرية شاملة ، مجـلة الطليعة ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة فبراير ١٩٧١ .

٢ – إبراهيم حلمى عبد الرحمن : أنماط السلوك الاجتماعى وعلاقتها باستراتيجيات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، فى (إستراتيجية التنمية فى مصر) ، أبحـاث ومناقشات المؤتمر العلمى السنوى الثـانى للإقتصاديين المصريين ، القاهرة ٢٤ – ٢٦ مارس ١٩٧٧ . الهيئة المصرية العامة للـكتاب . القاهرة ، ١٩٧٨ .

٣ – إبراهيم سعد الدين : إنتماء مصر العربى ، شرط تحقيق النصر . مجلة الطليعة ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة أبريل ١٩٧١ .

٤ – إبراهيم عصمت مطاوع : المدرسة الشاملة ، جامعة طنطا ، كلية التربية ، طنطا ، ١٩٧٨ .

٥ – إبراهيم عصمت مطاوع : المدرسة الثانوية الملائمة للمجتمع العربى المعاصر حلقة المدرسة الثانوية التعليم العام والمهنى فى البلاد العربية . عمان فى ١٩٧٢/١١/٣٠ .

٦ – أبو الفتوح رضوان : الأهداف والمستويات فى التربية والتعليم . وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٥٥ .

٧ – أبو الفتوح رضوان : البعد عن الحياة ، مشكلة التعليم الثانوى ، مجلة الرائد ، نقابة المهن التعليمية ، القاهرة ، نوفمبر ١٩٦٠ .

٨ ــ أبو الفتوح رضوان : المدرسة والتربية الروحية ، مجلة الرائد ، نقابة المهن التعليمية ، القاهرة ، أبريل ١٩٦٠ .

٩ ــ أبو الفتوح رضوان : المدرسة والتربية الروحية ، مجلة الرائد ، نقابة المهن التعليمية ، القاهرة ، مايو ١٩٦٠ .

١٠ ــ أبو الفتوح رضوان : المدرسة وخدمة البيئة ، مجلة الرائد ، نقابة المهن التعليمية ، القاهرة ، فبراير ١٩٥٩ .

١١ ــ أبو الفتوح رضوان : المعلم قيادة فكرية ، في (الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس) دار الثقافة للطباعة والنشر ، تحرير (سعيد إسماعيل على) ، القاهرة ، المجلد الثاني ، ١٩٧٤ .

١٢ ــ أبو الفتوح رضوان : هل يمكن الاستغناء عن المعلم ؟ مجلة الرائد ، نقابة المهن التعليمية ، القاهرة ٢ أكتوبر ، ١٩٦٠ .

١٣ ــ ا . ث . فلاندر : التدريب المهني : هل تكون له نظم أم يظل ترو سا في الادارة الاقتصادية؟ ترجمة أحمد خاكي. مجلة مستقبل التربية مركز مطبوعات اليونسكو ، القاهرة ، العدد السابع ، يوليو سبتمبر ١٩٧٤ .

١٤ ــ أحمد الشرباصي : الدين والمجتمع ، المطبعة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٠ .

١٥ ــ أحمد أمين مختار : العوامل المؤثرة في نمو السكان في جمهورية مصر العربية ، المركز الدولي الإسلامي للبحوث والدراسات السكانية ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، ١٩٧٥ .

١٦ ــ أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التعليمية ، الإنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٧٦ .

١٧ ــ أحمد زكي صالح : الأسس النفسية للتعليم الثانوي ، النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٢ .

١٨ ـــ أحمد سويلم العمرى : الحريات السياسية والضمانات الخاصة بالمواطن المصرى . فى المجلد الثانى للندوات السياسية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب . القاهرة ١٩٧٥ .

١٩ ـــ أحمد شرف : الحريات السياسية بين الدستور والقانون والواقع . مجلة الكتاب ، الهيئة المصرية العامة للكتاب . القاهرة ، أغسطس ١٩٧٤ .

٢٠ ـــ أحمد نجيب الهلالى : التعليم الثانوى ، عيوبه ووسائل إصلاحه ، وزارة المعارف العمومية ، القاهرة ، ١٩٣٥ .

٢١ ـــ إسماعيل صبرى عبد الله : مبادى أساسية فى تخطيط التعليم ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة ، فبراير ، ١٩٧١ .

٢٢ ـــ إسماعيل محمود القبانى : تطور التربية فى مصر خلال السنوات العشر الأخيرة ، فى (محاضرات نظم التربية) ، أشرف على تنظيمها حبيب أمين كورانى ؛ دار الكتاب اللبنانى ، بيروت ، ١٩٥٦ .

٢٣ ـــ إسماعيل محمود القبانى : دراسات فى مسائل التعليم ، النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٥١ .

٢٤ ـــ البنك المركزى المصرى : التقرير السنوى لعام ١٩٧٧ . القاهرة ١٩٧٨ .

٢٥ ـــ الجهاز المركزى للتعبئة والاحصاء : أبعاد قوة العمل فى جمهورية مصر العربية ، مركز الدراسات والأبحاث السكانية القاهرة ، ١٩٧٥ .

٢٦ ـــ الجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء : بحث العمالة بالعينة فى جمهورية مصر العربية ، القاهرة ، أغسطس ١٩٧٧ .

٢٧ ـــ الجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء : السكان والتنمية فى مصر . القاهرة ، ١٩٧٨ .

٢٨ ــ المجلس القومى للتعليم والبحث العمى والتكنولوجيا : تقرير الدورة الرابعة (أكتوبر ــ يوليو ١٩٧٧/٧٦) .

٢٩ ــ المركز القومى للبحوث التربوية : تقرير عن تقييم المدرسة التجريبية الموحدة ذات الصفوف الثمانية بمدينة نصر ، القاهرة ،١٩٧٨.

٣٠ ــ المركز القومى للبحوث التربوية : جهاز التوثيق والمعلومات التربوية ، تقرير عن تطور التربية والتعليم فى جمهورية مصر العربية فى الفترة من ٧٥/٧٤ ــ ١٩٧٦/٧٥ ، القاهرة ١٩٧٧ ، ج ١ .

٣١ ــ المركز القومى للبحوث التربوية : دراسة عن نظام التعليم فى جمهورية مصر العربية ، مقدم إلى المؤتمر التربوى لتطوير التعليم فى سوريا ، أغسطس ١٩٧٤ .جهاز التوثيق والمعلومات التربوية ، القاهرة ، ١٩٧٤ .

٣٢ ــ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم :إستراتيجية تطوير التربية العربية ، القاهرة ، نوفمبر ١٩٧٦ .

٣٣ ــ المنظمة العربية للتربية والثاقة والعلوم : التقرير النهائى لاجتماع مسئولين وخبراء لدراسة مكانة التعليم الفنى التقنى والمهنى (الفنى) بالنسبة للتعليم العام فى البلاد العام فى البلاد العربية ، دمشق ، أبريل ١٩٧٨ .

٣٤ ــ إميل فهمى حنا : تاريخ التعليم الصناعى حتى ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ ، دار الكتاب العربى ، القاهرة ١٩٦٧ .

٣٥ ــ أنطوان خورى (مترجم) التعليم الثانوى ودنيا العمل ، مجلة التربية الجديدة ، مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية، بيروت ،ديسمبر ١٩٧٥ .

٣٦ ــ أنطوان خورى (مترجم) : المدرسة الثانويه فى الريف ، تجديد تربوى فى كوبا ، مجلة التربية الجديدة ، مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية ، بيروت ، أبريل ، ١٧٥٥ .

٣٧ ــ أنور السادات : برنامج العمل الوطنى ، مجلة الطليعة ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة ، أكتوبر ١٩٧١ .

٣٨ ــ أنور السادات : كلمته فى الاحتفال بتسليم جائزة نوبل للسلام ، جريدة الأهرام ، ١٩٧٨/١٢/١١ .

٣٩ ــ أنور السادات : ورقة أكتوبر ، الطليعة ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة ، مايو ١٩٧٤ .

٤٠ ــ بطرس بطرس غالى : الاشتراكية الديمقراطية ، دار الهلال ، القاهرة ، بدون تاريخ .

٤١ ــ بريان هولمس وآخرون : التجديد فى مناهج التعليم الثانوى ، مجلة التربية الجديدة . مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية ، بيروت ، ديسمبر ١٩٧٤ .

٤٢ ــ تقرير لجنة ميثاق العمل الوطنى : مطبعة التحرير ، القاهرة ١٩٦٢ .

٤٣ ــ توفيق الحكيم : مصر والحياد ، جريدة الأهرام فى ٣ مارس ١٩٧٨ .

٤٤ ــ توفيق نان رويس : تاريخ التعليم التجارى فى مصر ، مجلة التربية الحديثة ، الجامعة الأمريكية بالقاهرة ، أبريل ١٩٣٧ .

٤٥ ــ جمال حمدان : شخصية مصر ، دراسة فى عبقرية المكان ، كتاب الهلال ، العدد (١٩٦) دار الهلال ، القاهرة ، يوليو ١٩٦٧ ،

٤٦ ــ جمهورية مصر العربية : التعليم العام والخاص ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، القاهرة ، ١٩٧٢ .

٤٧ ــ جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، دراسات لجان مؤتمر في الدولة العصرية ـ المنعقد بمبنى نقابة المهن التعليمية ، القاهرة (٢٠ ــ ٢٣ فبراير ١٩٧١) ، مركز التوثيق التربوى ، ١٩٧٢ .

٤٨ ــ جمهورية مصر العربية ، وزارة التخطيط ، مشـــروع الخطـة الخمسية ٧٨ ــ ١٩٨٢ ، المجلد الثانى ، الإنسان المصرى .

٤٩ ــ جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ،الادارة العامة للاحصاء والحساب الآلى : نشرة إحصائية عن هيئات التـــدريس والموظفين الآخرين بالتعليم الثانوى الفنى والعاملين حسب الحالة فى ١٩٧٧/١١/١٥ . القاهرة ، على الالة الـكاتبة .

٥٠ ــ جمهورية مصر العربية ،وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة للاحصاء والحساب الالى : الاحصاء الاستقرارى لمرحلة التعليم الثانوى عام ٧٧/ ١٩٧٨ . . على الالة الـكاتبة .

٥١ ــ جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة للاحصاء والحساب الالى : الإحصاء الاستقرارى للعاملين فى التعليم الثانوى العام حسب الحالة فى ١٩٧٧/١١/١٥، القاهرة ،مارس ١٩٧٨ .

٥٢ ــ جمهورية مصر العربية ،وزارة التربيةوالتعليم ، الإدارة العامة للاحصاء والحساب الآلى : (الإحصاء الاستقرارى العـــام للتعليم الاعدادى ، ١٩٧٨/٧٧ . على الآلة الـكاتبة .

٥٣ ــ جوزيف بخبار : التنمية الاقتصادية فى الدول النامية . ترجمة أحـــمد القصير ،المكتبة الثقافية (٣٠٢)الهيئة المصرية العامةللكتاب، القاهرة ، ١٩٧٤ .

٥٤ — جون ديوى : الديمقراطية والتربية . ترجمة متى عقراوى ، وزكريا ميخائيل ، لجنة التأليف والترجمة النشر ، القاهرة ، ١٩٥٤ .

٥٥ — حبيب كورانى : تطور التربية فى المرحلة الثانوية ، فى (التربية فى المرحلة الثانوية) ، الجامعة الأمريكية ، بيروت .

٥٦ — حسان محمد حسان : تعليم الكثرة بمنطق القلة ، مجلة الطليعة ، مؤسسة الأهرام ، نوفمبر ١٩٧٤ .

٥٧ — حسين مؤنس : مصر ورسالتها ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٣ .

٥٨ — حمدى مصطفى حرب : التربية والتكنولوجيا فى معركة التصنيع ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦١ .

٥٩ — حمدى مصطفى حرب : إلى أين يتجه التعليم العصرى فى ج . ع . م ؟ دراسة قدمت إلى مؤتمر التعليم فى الدولة العصرية (٢٠ — ٢٣ فبراير ١٩٧١) مركز التوثيق التربوى ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ١٩٧٢ .

٦٠ — رشدى صالح : مابعد السلام . مجلة آخر ساعة ، مؤسسة أخبار اليوم ، القاهرة ، العدد ٢٣١٧ فى ١٩٧٩/٣/٢١ .

٦١ — رشدى لبيب : دعوة إلى حوار حول التعليم ، مجلة الطليعة ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة ، أكتوبر ١٩٧٤ .

٦٢ — رضا أحمد إبراهيم : الاتجاهات العامة لمسار التعليم فى مصر . ورقة قدمت للجنة التى كانت مشكلة لوضع تقرير عن التعليم فى مصر بكلية التربية — جامعة عين شمس ١٩٧٨ ، على الآلة الكاتبة .

٦٣ — روبين بيدلى : المدرسة الشاملة . ترجمة محمد منير مرسى ويوسف ميخائيل أسعد ، عالم الكتب ،القاهرة ،١٩٧١ .

٦٤ — زكى نجيب محمود :من زاوية فلسفية ، دار الشرق ، القاهرة ، ١٩٧٩ .

٦٥ — زكى نجيب محمود :الشرق الفنان،سلسلة المكتبة الثقافية ،العدد(٧) دار القلم، القاهرة ، ١٩٦٠ .

٦٦ — زهير الكرمى : العلم ومشكلات الانسان المعاصر ، عالم المعرفة (٥) ، سلسلة كتب يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، بدون تاريخ .

٦٧ — زينب محرز وآخرون : قضية التعليم والثورة ، فى مجلة الطليعة، مؤسسة الأهرام القاهرة ، أكتوبر ١٩٦٨ .

٦٨ — سامى أحمد الكاشف : دراسات سكانية ، معهد التخطيط القومى ، مذكرة داخلية رقم ٥١٨ القاهرة ، ١٩٧٦ .

٦٩ — سعاد جاد الله : المدرسة الثانوية العامة ، وماذا نريدها أن تحقق ؟ صحيفة التربية ، نوفمبر ١٩٦٦ .

٧٠ — سعاد خليل إسماعيل : مطالب التنمية على محتوى التربية فى الوطن العربى مجلة التربية الجديدة ، مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية ، بيروت ، العدد السابع ١٩٧٥ .

٧١ — سعيد اسماعيل على : قضايا التعليم فى عهد الاحتلال ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٤ .

٧٢ — سعيد إسماعيل على (محرر) الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، عالم الكتب المجلد الأول ، القاهرة ، ١٩٧٣ .

٧٣ — سيد إبراهيم الجيار : مشكلات التعليم الثانوى فى البلاد العربية ، الانروا اليونسكو أبريل ١٩٦٨ ، القاهرة ، على الآلة الكاتبة .

٧٤ — شارل بتلهايم : التخطيط والتنمية . ترجمه إسماعيل صبرى عبد الله ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٦ .

٧٥ — صلاح الدين فهمى محمود : دور المتغير السكانى فى عملية التنمية المخططة مع الاشارة إلى التجربة المصرية . المركز الدولى الاسلامى للدراسات والبحوث . السكانية . جامعة الأزهر ، القاهرة ، ١٩٧٧ .

٧٦ — صلاح الدين نامق : قضايا التخلف الاقتصادى ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٨ .

٧٧ — طارق البشرى : ثورة ٢٣ يوليو وقضية الديمقراطية فى (الديمقراطية فى مصر) . مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية الأهرام ، القاهرة ، ١٩٧٧ .

٧٨ — طه حسين : مستقبل الثقافة فى مصر ، فى (المجموعة الكاملة لمؤلفات طه حسين ، المجلد التاسع) دار الفكر اللبنانى ، بيروت ، ١٩٧٣ .

٧٩ — عبد العزيز القوصى : فكرة المدرس الاعدادية العملية ، صحيفة التربية مارس ١٩٥٩ .

٨٠ — عبد الفتاح جلال : بعض القضايا فى تعليم الكبار ، مجلة الفكر المعاصر الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة ، فبراير ١٩٧١ .

٨١ — عبد المنعم راضى : دراسة عن التضخم فى الاقتصادى المصرى ، مجلة مصر المعاصرة الجمعية المصرية للاقتصاد السياسى والاحصاء والتشريع . القاهرة ، العدد ٣٦٧ ، يناير ١٩٧٧ .

٨٢ — عبد العزيز رفاعى : الطابع القومى للشخصية المصرية ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧١ .

٨٣ ــ عبد العزيز سلامة : تمهين التعليم الثانوى ، صحيفة التربية ، نوفمبر ١٩٥٩

٨٤ ــ عشم حبيب (مترجم) : مدارس الستينات ، رابطة التربية الأمريكية دار النشر للجامعة ، القاهرة .

٨٥ ــ على أحمد على : التعليم التجارى فى الميزان ، صحيفة التربية ، مارس ، ١٩٦٥ .

٨٦ ــ على مبارك : ترجمة التقرير الخامس المرفوع للأعتاب السنية الخديوية عن حالة التعليم العمومى بالديار المصرية ١٨٨٩ . القاهرة ، المطبعة الأميرية .

٨٧ ــ علية على فرج : الفاقد فى التعليم الثانوى ، دراسة مقارنة فى مصر والولايات المتحدة ، صحيفة التربية فبراير ، ١٩٧٥ .

٨٨ ــ عماد الدين سلطان وآخرون : صراع القيم بين الآباء والأبناء ، المجلة الإجتماعية القومية ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، القاهرة ، يناير ١٩٧٢

٨٩ ــ عمرو محى الدين : تقييم استراتيجية التصنيع فى مصر والبدائل المتاحة فى (استراتيجية التنمية فى مصر) .

٩٠ ــ فاروق جويدة : أموال مصر ، كيف ضاعت ؟ المكتب المصرى الحديث ، القاهرة ، ١٩٧٦ .

٩١ ــ فؤاد مرسى : التنمية الاقتصادية والاستثمارات الأجنبية ، مجلة الطليعة مؤسسة الأهرام فبراير ١٩٧٥ .

٩٢ ــ كمال الدين رفعت : نحو سياسة قومية للتعليم ، مجلة الكتاب ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة أغسطس ١٩٧٤ .

٩٣ — محمد أحمد الغنام : اسهام غير المهنيين فى النشاطات التربوية ، مجلة التربية الجديدة ، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية العدد الثانى عشر ، بيروت ، ١٩٧٧ .

٩٤ — محمد أحمد الغنام : مسئولية التعليم فى تذويب الفوارق بين الطبقات فى فى مجتمعنا ، صحيفة التربية ، نوفمبر ١٩٦٢ .

٩٥ — محمد أحمدالغنام وعبد الجليل الزوبعى: مستقبل خريجى الثانويات بالعراق جامعة بغداد ، مركز البحوث التربوية بغداد ، ١٩٦٦ .

٩٦ — محمد أحمد عجلان : البحث العلمى : الواقع ، المشاكل والحلول ، مجلة الطليعة ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة أكتوبر ، ١٩٧١ .

٩٧ — محمد السعيد عبد المقصود : دراسة تحليلية لمنهج الجغرافية بالصف الأول من المرحلة الثانوية العامة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية . جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٦٨ .

٩٨ — محمد الهادى عفيفى : التجديد فى التعليم كمطلب قومى ، مجلة الطليعة ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة ، ١٩٧٤ .

٩٩ — محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الفلسفية، الأنجلو المصرية القاهرة ، ١٩٧٤ .

١٠٠ — محمد الهادى عفيفى : أهداف المدرسة الثانوية العامة ، صحيفة التربية نوفمبر ، ١٩٦٦ .

١٠١ — محمد حلمى مراد ، ماهو المطلوب من نظامنا التعليمى ؟ مجلة الفكر المعاصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، فبراير ١٩٧١.

١٠٢ — محمد خيرى حربى : مستقبل التعليم العام والفنى فى الجمهورية العربية المتحدة ، مجلة الفكر المعاصر ، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة ، مارس ، ١٩٧١ .

١٠٣ — محمد خيرى حربى والسيد محمد العزاوى : تطور التربية فى التعليم فى إقليم مصر فى القرن العشرين، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة، ١٩٥٨

١٠٤ — محمد سعد الدين الموجى : تطوير العمل فى مدارس التعليم العام ، صحيفة التربية ، مارس ، ١٩٧١ .

١٠٥ — محمد سليمان شعلان : الإتجاهات التربوية الحديثة كما طرحت فى الدورة ١٦ لمنظمة اليونسكو ، جريدة الأهرام فى ١٩٧٠/١٢/٤ .

١٠٦ — محمد سيد أحمد : لم يعد التعليم يعنى « التحصيل . . بل تنمية قدرات الطفل الخلاقة ، جريدة الأهرام فى ١٩٧٢/٨/٢٢ .

١٠٧ — محمد سيف الدين فهمى : التقدم التكنولوجى وتطور التعليم الفنى والمهنى فى العالم العربى . صحيفة التربية ، نوفمبر ١٩٧٠

١٠٨ — محمد عبد الخالق دراز : التعليم الفنى المصرى ، معالم على الطريق ، وزارة التربية والتعليم ، مؤتمر التعليم فى الدولة العصرية ، مركز التوثيق التربوى ، القاهرة ، ١٩٧١ .

١٠٩ — محمد على حافظ : تطوير التعليم بالمرحلة الإعدادية ، صحيفة التربية القاهرة ، يناير ، ١٩٦٤

١١٠ — محمد عماد الدين اسماعيل : التحليل الاجتماعى لمشكلات الشباب فى مجتمعنا المعاصر ، مجلة الطليعة ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة ، فبراير ١٩٦٦

١١١ — محمد فخرى مكى : الضغوط التضخمية فى الاقتصاد المصرى ، مجلة مصر المعاصرة ، الجمعية المصرية للاقتصاد السياسى والاحصاء والتشريع . القاهرة ، العدد ٣٧٠ ، أكتوبر ١٩٧٧ .

١١٢ — محمد فؤاد جلال : وظيفة المدرسة الثانوية وكيف تؤديها ، صحيفة التربية . السنة الثالثة ، أكتوبر ١٩٥٠ ، العدد الأول .

١١٣ — محمد محمد سكران أمبابي : عوامل رسوب الطلاب فى القسم العلمى من الصف الثالث ، دراسة ميدانية لبعض مدارس محافظة الجيزة رسالة ماجستير غير مطبوعة . كلية التربية . جامعة عين شمس ١٩٧٨ .

١١٤ — محمود زويل : التعليم الثانوى التجارى نشأته ، تطوره ، أهدافه . صحيفة التربية ، يناير ، ١٩٦٥ .

١١٥ — مراد وهبة وآخرون : أزمة القيم فى المجتمع المصرى ، مجلة الطليعة ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة ، أبريل ، ١٩٧٦ .

١١٦ — مركز اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية : أهداف التربية فى البلاد العربية ، جمهورية مصر العربية ، القاهرة ، ١٩٧٨ .

١١٧ — مريت غالى : موقع الشخصية المصرية من القومية العربية ، مجلة السياسة الدولية ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة ، العدد ٣٦ - أبريل ١٩٧٤

١١٨ — مصطفى الفقى : السلام والأمة الواحدة ، جريدة الأهرام فى ١٩٧٨/١٠/١

١١٩ — مصطفى كمال حلمى : حركة التعليم فى مصر بين الماضى والحاضر والمستقبل وبعض مبادىء والاتجاهات الإصلاح ، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، تحرير : سعيد اسماعيل على ، المجلد الثالث ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٦

١٢٠ — مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية ، تقدم التعليم فى الدول العربية فى ضوء قرارات مؤتمر مراكش (١٩٧٠) ، مجلة التربية الجديدة ، ديسمبر ١٩٧٦ .

١٢١ ـ مكتب الاحصاء فى اليونسكو : نمو أعداد الطلاب فى البلدان العربية ، اتجاهاته واسقاطاته حتى ١٩٨٥ ، مجلة التربية الجديدة ، مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية ، بيروت ، العدد العاشر ، ديسمبر ١٩٧٦ .

١٢٢ ـ منصور حسين ويوسف خليل يوسف : التعليم الأساسى ، مفاهيمه ، مبادئه ، تطبيقاته ، مكتبة غريب ، القاهرة ١٩٧٨ .

١٢٣ ـ نبيل أحمد عامر صبيح : دراسة مقارنة لبعض مشكلات التعليم الثانوى فى الجمهورية العربية المتحدة وبعض البلاد العربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس القاهرة ، ١٩٦٩ .

١٢٤ ـ نظارة المعارف العمومية : قانون مؤقت للطلبة الراغبين للإلتحاق بالمدارس التجارية الليلية القاهرة ، المطبعة الأميرية ، القاهرة، ١٩١١ .

١٢٥ ـ هايمو مانتينن : تطوير التعليم الموازى فى البلدان النامية . مجلة التربية الجديدة ، مكتب اليونسكو الاقليمى التربية فى البلاد العربية، بيروت ، ديسمبر ١٩٧٤ .

١٢٦ ـ وحيد رأفت : قضية السلام بين التفاؤل والتشاؤم . الاهرام فى ٢٠/١١/١٩٧٨ أغسطس ، ١٩٧٤ .

١٢٧ ـ وحيد رأفت : الحياد المفروض ، جريدة الأخبار، ١١ مارس ١٩٧٨

١٢٨ ـ وزارة التربية والتعليم : القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ بشأن تنظيم التعليم الاعدادى العام والمذكرة الايضاحية له ، القاهرة ، مركز الوثائق التربوية ، ١٩٥٧ ، على الآلة الكاتبة .

١٢٩ — وزارة التربية والتعليم : القانون رقم ٢٦١ لسنة ١٩٥٦ بشأن تنظيم التعليم التجارى ، القاهرة ، ١٩٥٦ .

١٣٠ — وزارة التربية والتعليم : أهداف المرحلة الثانوية العامة وبعض وسائل تحقيقها ، القاهرة ، ١٩٦٠ .

١٣١ — وزارة التربية والتعليم : الاحصاء الاستقرارى لمرحلة التعليم الثانوى والفنى ودور المعلمين والمعلمات فى العام الدراسى ١٩٧٨/٧٧ حسب الحالة فى ١٩٧٧/١١/١٥ ، القاهرة ، ١٩٧٨ ، على الآلة الكاتبة .

١٣٢ — وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة للاحصاء ، واقع التعليم فى جمهورية مصر العربية من خلال نتائج الشهادة العامة (الثانوية العامة) ١٩٧٨/٧٧ .

١٣٣ — وزارة التربية والتعليم ، قانون رقم ٥٧ لسنة ١٩٧٠ .

١٣٤ — وزارة العدل : النشرة التشريعية ، قانون رقم ٥٧ لسنة ١٩٧٠ فى شأن التعليم الفنى ، المكتب الفنى ، محكمة النقض ، سبتمبر ١٩٧٠ .

١٣٥ — وزارة المعارف العمومية : قانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الثانوى . القاهرة ، ١٩٥٣ .

١٣٦ — وزارة المعارف العمومية ، مراقبة التعليم الفنى ، لجنة تنقيح نظم التعليم الفنى المشكلة بقرار وزارى رقم ٢٩٣٢ فى ١٠ فبراير ١٩٢٧ .

١٣٧ — وزارة المعارف العمومية : قانون رقم ١١٠ لسنة ١٩٣٥ الخاص بتنظيم التعليم الثانوى ، القاهرة ، ١٩٣٥ .

١٣٨ — وزارة المعارف العمومية : قانون رقم ٢٦ لسنة ١٩٢٨ ، المطبعة الأميرية ، القاهرة ، ١٩٣٢ .

١٣٩ — وهيب سمعان : دراسات فى التربية المقارنة ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٥٨ .

١٤٠ — يوسف خليل يوسف وزينب محرز : دراسة مقارنة عن الاتجاهات العامة لخطط ومناهج المدرسة الثانوية فى الوطن العربى ، حلقة المدرسة الثانوية للتعليم العام والمهنى فى البلاد العربية ، عمان ١٩٧٤/١١/٣٠ .

١٤١ — يوسف صلاح الدين قطب وآخرون : مشروع لخطة عاجلة لتطوير مناهج التعليم ، الأهداف . جمهورية مصر العربية ، المركز القومى للبحوث التربوية . بدون تاريخ ، على الآلة الكاتبة .

١٤٢ — يوسف صلاح الدين قطب : رأى فى قضية اصلاح التعليم ، جريدة الأهرام فى ١٩٧٢/٨/١١ .

١٤٣ — يوسف صلاح الدين قطب وآخرون : تقرير عن تطوير التعليم الثانوى العام ، أهدافه وخططه الدراسية ومناهجه ونظام التشعيب والاختبار فى الثانوية العامة . المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا . القاهرة ، فبراير ١٩٧٦ .

رقم الايداع بدار الكتب المصرية
١٩٧٩/٤٣٥٤ م

الترقيم الدولى
٩٧٧ ـ ٧٣٢٢ ـ ١٠ ـ ٠

مطبعـة دار نشر الثقـافة
٢١ شارع كامل صـدقى بالفجـالة
ت : ٩١٦٠٧٦ ـ القاهرة